Encyklopädie

des

gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens

bearbeitet

von einer Anzahl Schulmänner und Gelehrten,

herausgegeben

unter Mitwirkung der DD. **Palmer** und **Wildermuth**,

von

Prälat Dr. **K. A. Schmid**,
Gymnasial-Rektor a. D. in Stuttgart.

Zweite, verbesserte Auflage

fortgeführt

von

Geh. Regierungsrat D. Dr. Wilh. Schrader,
Kurator der Universität Halle a. S.

Siebenter Band.

II. Teil.

Schleiermacher — Schule.

Leipzig.
Fues's Verlag (R. Reisland).
1886.

Pierer'sche Hofbuchdruckerei. Stephan Geibel & Co. in Altenburg.

Verzeichnis der Artikel.

Schlaf, s. körperliche Erziehung, Frühaufstehen.

Schleiermacher. — Daß hier Schleiermacher unmittelbar auf Schiller folgt, das sieht zu wenig einem Zufall ähnlich, als daß derjenige, welcher — auch nicht zufällig — mit der Abfassung beider Artikel betraut worden ist, es unterlassen dürfte, auf die wirkliche Verwandtschaft beider Männer in Beziehung auf Geistesrichtung und ihren Entwickelungsgang überhaupt, wie auf ihre Bedeutung für die Pädagogik insbesondere, gleich von vornherein mit wenigen Worten aufmerksam zu machen. Beiden war jene ideale Grundrichtung des Geistes eigen, welche in allem einzelnen das allgemeine Gesetz sucht und alles Vergängliche auf die höchsten, ewigen Zwecke bezieht und welche ihnen auch in beschränkten und dürftigen äußeren Verhältnissen den der Angst des Irdischen sich entringenden freien und hohen Flug des Geistes und einen von äußeren Umständen unabhängigen inneren Reichtum bewahrte. Noch inniger sind sie miteinander durch den tiefen ethischen Grundzug ihres Wesens verwandt, welcher, in dem Mutterschoße eines frommen Familienlebens gepflegt, sie trieb, für ihren mächtigen Drang, auf andere zu wirken, die rechte Grundlage in dem ernsten Werke der Läuterung, Kräftigung und Veredelung ihrer eigenen Individualität zu suchen. Ihr äußerer Lebensgang ist freilich verschieden gewesen, und so waren es auch die geistigen Mittel, mit welchen sie jenen Läuterungsprozeß bestritten. Während es Schiller versagt war, einem aus freier Neigung gewählten Berufe in dem ruhigen Fortschritte der üblichen regelmäßigen Vorbildung entgegenzugehen, während der Zwang ihm innerlich widerstrebender, wenn auch noch so wohlgemeinter Bemühungen um seine Bildung seinen Geist zu oppositionellem Sturm und Drang empörte, und er die Rückkehr zur Harmonie seines Wesens und Lebens dem instinktiven Wollen seiner genialen und ihres höchsten Berufes sich immer bewußt bleibenden Geisteskraft verdankte: so hat dagegen Schleiermacher auf seinem sogleich mit Sicherheit ergriffenen Lebensberuf im regelmäßigen Fortgange der Schul-, Gymnasial- und Universitätsbildung sich vorbereiten dürfen; aber an schweren und erschütternden *inneren* Kämpfen, in welchen auch bei ihm, wie bei Schiller, zu seinem tiefsten Schmerze auf eine längere Zeit eine Entfremdung zwischen ihm und seinem geliebten Vater eintrat, hat es auch Schleiermacher nicht gefehlt, ebensowenig aber auch an der das letzte Ziel unerschütterlich festhaltenden Entschiedenheit und an der mit unerbittlicher Selbstkritik alles Unreine ausscheidenden Klarheit des Geistes. Und so ist bei aller Verschiedenheit der Wege doch das Resultat bei beiden dasselbe: auch auf Schleiermacher dürfen wir das Wort anwenden, mit welchem Goethe die Zeit der menschlichen und künstlerischen Vollendung seines großen Genossen so unübertrefflich schön bezeichnet hat: „Und hinter ihm in wesenlosem Scheine liegt, was uns alle bändigt, das Gemeine.“ Auch hat einer wie der andere die hohe Freiheit des Geistes, welche sie auszeichnet, in unaufhörlichem Kampfe gegen die hemmenden Ansprüche eines manigfach leidenden Körpers behaupten müssen, wenn auch Schleiermacher der ewigen Jugend, welche er in edelem Selbstvertrauen sich gelobt hat, sich länger hat erfreuen

dürfen. Durch diese selbstverleugnende, stets auf höhere Ziele gerichtete Arbeit an sich selbst sind denn auch beide so vorzüglich geschickt geworden, empfangend und gebend an dem Leben der wesentlichen sittlichen Gemeinschaften teilzunehmen. Wie Schiller ist Schleiermacher ein Virtuos in der Freundschaft gewesen, hat er einer musterhaften Ehe und eines edeln Familienlebens sich erfreut. Und wenn der Dichter die Erneuerung des religiösen und nationalen Lebens nur als eine zukünftige erhofft und verkündet und mit richtigem Blicke erkannt hat, daß zur Förderung der ersteren gerade Schleiermacher möge berufen sein, so ist es diesem in der That vergönnt gewesen, zu jener Erneuerung auf beiden Gebieten auf das Förderlichste mitzuwirken und auch durch die Jahre politischer Reaktion und religiöser Äußerlichkeit und Kleinlichkeit zur Rechten und zur Linken hindurch die gesunde Festigkeit und Freiheit des christlichen und patriotischen Sinnes zu retten. Durch dieses alles aber gesellt sich Schleiermacher, so gut wie Schiller, zu den Männern, an denen man sich orientieren und seinen Glauben an die höchsten Ziele der Menschheit und sein Streben nach diesen stärken kann, und welche, weil sie in ihrem eigenen sittlichen Werden sich uns darstellen, und dem unablässigen Streben, „den reinen, idealischen Menschen, welchen ein jeder Mensch der Anlage und Bestimmung nach in sich trägt", in sich frei zu machen, einen erziehenden Einfluß im höchsten Sinne auszuüben, vor anderen geeignet sind. Persönlich sind beide sich merkwürdigerweise niemals begegnet; möglich sogar, daß Schleiermacher von der Unterschätzung Schillers, wie sie bei den ihm befreundeten Romantikern üblich war, nicht ganz unberührt geblieben ist.

Eine ausführlichere Darstellung von Schleiermachers Leben zu geben, ist hier nicht der Ort. Es hat an solchen Darstellungen überhaupt ungewöhnlich lange gefehlt; nun aber sind sie in größerer Zahl leicht zugänglich. Während die große Mehrzahl der Männer, welche zu Anfange dieses Jahrhunderts dahin wirkten, daß aus dem vorausgegangenen Verfall unseres Volkes ein neuer, besserer Geist wieder erstehe, teils selbst ihr Leben beschrieben, wie Arndt und Steffens, teils ihre Biographen gefunden haben, wie vor allen der gewaltige Stein, dann Feldherren, wie Blücher, York, Bülow, Männer der Wissenschaft, wie Fichte und W. v. Humboldt, hat man lange Zeit vergeblich auf eine einigermaßen befriedigende Biographie gerade des Mannes gewartet, in dessen ebenso gediegener als vielseitiger und ebenso kernhafter als durchgebildeter Persönlichkeit die Interessen und Bestrebungen jener großen und folgenreichen Zeit vielleicht am vollständigsten und reinsten sich abspiegelten. Es erklärt sich dieses allerdings großenteils aus dem Umstande, daß der Einfluß dieses Mannes, welcher seine wesentliche Aufgabe darin erkannte, auf das Gemüt zu wirken, nicht so offen, als der jener anderen zu Tage liegt und daß er zugleich bei seiner Vielseitigkeit sich nicht so leicht übersehen läßt. So mochten gerade die, welche den tiefgehenden und sich nach allen Seiten hin verbreitenden Einfluß seines persönlichen Seins und Wirkens noch empfangen hatten, sich sagen, daß die Stunde noch nicht gekommen sei, demselben in einer hinreichend eindringenden und umfassenden Darstellung gerecht zu werden. Mit dem allmählichen Anwachsen des Quellenmaterials ist jedoch auch der Mut und Eifer zu dessen Bearbeitung gewachsen. Nachdem Lommatzsch im Jahre 1851 (in der Zeitschrift für historische Theologie, auch abgedruckt im 1. Bande des Schleiermacherschen Briefwechsels) die Selbstbiographie veröffentlicht hatte, welche Schleiermacher behufs seiner Anstellung in Landsberg verfaßte und welche für seine mit jener Anstellung schließende erste Lebensperiode eine authentische biographische Grundlage bildet, hat W. Gaß sich das Verdienst erworben, in der „biographischen Vorrede", mit welcher er im folgenden Jahre seine Ausgabe des Briefwechsels seines Vaters J. Chr. Gaß mit Schleiermacher ausstattete (Friedrich Schleiermachers Briefwechsel mit J. Chr. Gaß. Berlin 1852), zuerst eine zuverlässige und in den wesentlichen Punkten vollständige Übersicht des Lebensganges Schleiermachers gegeben zu haben. Zu einer noch umfassenderen Biographie ist erst die Möglichkeit geboten worden durch die Erschließung des reichen Schatzes des

Schleiermacher'schen Briefwechsels: Aus Schleiermachers Leben und Briefen. 4 Bde. Berlin 1858 ff. Auf der Grundlage der beiden ersten Bände dieses Werkes hat der Verfasser dieses Artikels selbst versucht, ein Lebensbild des Mannes darzustellen (Theologische Studien und Kritiken. 1859), und gleichzeitig damit ist erschienen: Auberlen, Schleiermacher, ein Charakterbild. Basel 1859. Seitdem ist Schleiermacher nach den verschiedenen Seiten seines Wesens und Wirkens Gegenstand von zahlreichen Aufsätzen in Sammelwerken und von einzelnen Vorträgen geworden; und jetzt liegen als mehr populär gehaltene Biographieen vor: Fr. Schleiermacher, ein Lebens- und Charakterbild, zur Erinnerung an den 21. November 1768, bearbeitet von Dr. D. Schenkel. Elberfeld 1868, und: Friedrich Schleiermacher. Sein Leben und sein Wirken. Für das deutsche Volk dargestellt von R. Baxmann, Lic. theol. Elberfeld 1868, während W. Dilthey, der Herausgeber der beiden letzten Bände des Briefwechsels, von seinem „Leben Schleiermachers", welches den Anforderungen der Wissenschaft zu entsprechen bestimmt ist, erst den 1. Band (Berlin 1873) veröffentlicht hat. Wenn schon dieser, indem er das Leben Schleiermachers bis zu seiner 1802 erfolgten Übersiedelung nach Stolpe, also gerade die an Keimen und Anstößen zu einer folgenden Entwickelung reiche Jugendzeit darstellt, ganz besonders ein reiches pädagogisches Interesse gewährt, so ist Schleiermachers Bildungsgang auch in besonderen Schriften zum Zwecke pädagogischer Belehrung verwertet worden, und es sei in dieser Beziehung erinnert an: Kosack, Schleiermachers Jugendleben (Vorträge für das gebildete Publikum. Elberfeld 1861); Baxmann, Schleiermachers Anfänge im Schriftstellern. Bonn 1864; v. Kittlitz, Schleiermachers Bildungsgang, ein biographischer Versuch. Leipzig 1867, und bei der innigen Verbindung des pädagogischen Verhaltens und Wirkens mit dem ethischen, auch an Twestens Vorrede zu Schleiermachers philosophischer Ethik (Berlin 1841) und an die ältere Schrift (von Thiele): Schleiermacher, die Darstellung der Idee eines sittlichen Ganzen im Menschenleben anstrebend. Berlin 1835. Als Theologe hat er durch W. Gaß in Herzogs, der unsrigen schwesterlich gesellten, theologischen Encyklopädie eine ebenso feinsinnige, als gründliche und bündige Darstellung gefunden; vgl. auch Bender, Schleiermachers Theologie mit ihren philosophischen Grundlagen dargestellt. Nördlingen 1876, 1878. Die nun folgenden kurzen biographischen Notizen schließen sich dem angeführten Aufsatz in den theologischen Studien und Kritiken an.

Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher war am 21. November 1768 zu Breslau geboren, wo sein Vater als reformierter Feldprediger stand. Im Jahre 1777 nahmen die Eltern ihren Aufenthalt zu Pleß in Oberschlesien und ein Jahr darauf in der reformierten Kolonie Anhalt. Während jetzt der Knabe einige Jahre abwechselnd auf dem Lande und auf der Schule zu Pleß zubrachte, lernten die Eltern auf einer Reise die Erziehungsanstalt der Brüdergemeinde zu Niesky in der Oberlausitz kennen und beschlossen, ihn und seinen jüngeren Bruder derselben anzuvertrauen; 1783 erfolgte die Aufnahme und in demselben Jahre trat Schleiermachers Schwester, Charlotte, mit welcher er bis zu ihrem Tode in dem innigsten geistigen Verkehr blieb, zu Gnadenfrei in die Gemeinde ein. Zwei Jahre später ging er in das Seminarium der Brüder zu Barby bei Magdeburg über. Hier aber brachte ihn, nicht aufklärerische Oberflächlichkeit, sondern die tiefe Gründlichkeit seines auch nach wissenschaftlicher Befriedigung ringenden Geistes bald mit manchen Anschauungen und Übungen der Gemeinde in einen Konflikt, welcher schwere innere Kämpfe und ein erst kurz vor des Vaters Tode wider vollständig ausgeglichenes Zerwürfnis mit diesem zur Folge hatte; jedoch willigte dieser endlich in die Übersiedelung des Sohnes nach Halle ein. Hier verweilte Schleiermacher im Hause seines Oheims, des Professors der Theologie Stubenrauch, seit Frühjahr 1787 zwei Jahre lang und folgte dann diesem väterlichen Freund und Führer, als derselbe die Predigerstelle zu Drossen (in der Provinz Brandenburg bei Frankfurt a. d. O.) erhalten hatte. Im Sommer 1790 bestand er zu Berlin sein theologisches Examen und wurde dann durch Vermittelung des Hofpredigers Sack Hauslehrer bei

dem Grafen Dohna zu Schlobitten in Westpreußen, und nachdem im Frühling 1793 diese Verbindung, wider infolge seiner unbestechlichen Wahrhaftigkeit gegen andere und seiner Treue gegen sich selbst und ohne Lösung des Bandes, welches ihn mit dieser trefflichen Familie auf das innigste verknüpfte, getrennt worden war, wurde er im Herbste Mitglied des Seminars für gelehrte Schulen, welches in Berlin unter der Leitung Gedikes bestand, und zugleich übernahm er bei Erledigung einer Lehrerstelle in dem Kornmesserschen Waisenhause die interimistische Besorgung eines Teils der Lehrstunden, gab auch noch an der kölnischen Schule Unterricht. Aber bereits im April 1794 wurde ihm das Vikariat bei dem Prediger Schumann zu Landsberg an der Warthe, einem Verwandten der Schleiermacherschen Familie, übertragen. Im Oktober desselben Jahres starb der Vater, von dem Sohne um so schmerzlicher betrauert, als dieser die herzliche väterliche Teilnahme an seinem aufkeimenden geistlichen Wirken und an seinen ersten Erfolgen auf das wolthuendste empfand und nach dem früheren Mißverständnis ein inniges Verhältnis zwischen beiden um so tiefer und auf eine wahrhaft rührende Weise sich herzustellen begonnen hatte. Nicht lange blieb Schleiermacher in Landsberg; 1796 wurde er als Charitéprediger nach Berlin berufen. Die sechs Jahre, welche er zunächst hier verlebte, waren die fruchtbarsten für die Entwickelung seines inneren Lebens und auch für seine späteren geselligen Verhältnisse die folgenreichsten. Durch seinen alten Freund Gustav von Brinkmann und durch Alexander Dohna in die Zirkel der geistreichen Jüdinnen Henriette Herz und Dorothea Veit, der Tochter M. Mendelsohns und nachherigen Gattin Fr. Schlegels, eingeführt, lernte er den letzteren im Sommer 1797 kennen und zog im Dezember desselben Jahres sogar mit ihm zusammen. Mit dem Philologen Spalding bildete sich eine herzliche Freundschaft; folgenreicher aber wurde die Bekanntschaft, welche Schleiermacher im Mai 1801 mit Ehrenfried von Willich, einem jungen Theologen von der Insel Rügen, bei einem flüchtigen Zusammentreffen in Prenzlow anknüpfte. Auch das für ihn so schmerzenreiche Verhältnis zu Eleonore Grunow entstand in dieser Zeit, und durch alle Bewegungen und Wechsel dieser zum Teil leidenschaftlichen neuen Bekanntschaften zieht sich wie ein fester und inniger Grundton die herzliche Liebe zu der treuen Schwester Charlotte. Sein Verhältnis zu Eleonoren trieb ihn 1802, aus dem reich belebten Berliner Freundeskreise zu scheiden und einen Ruf als Hofprediger zu Stolpe in Pommern anzunehmen, wo er blieb, bis er 1804 als außerordentlicher Professor und Universitätsprediger nach Halle berufen wurde; einen vorher bereits angenommenen Ruf nach Würzburg lehnte er, seinem Worte getreu, erst dann ab, als ihm von seiner Regierung der Abschied bestimmt verweigert worden war. In Halle blieb er vom Oktober 1804 an, bis er infolge der vorläufigen Auflösung der Universität durch Napoleon im Sommer 1807 nach Berlin ging. Im Februar desselben Jahres war sein Freund Willich als Prediger in Stralsund an dem dort herrschenden Nervenfieber gestorben und hatte eine achtzehnjährige Witwe mit einer kleinen Tochter hinterlassen; ein Sohn wurde erst nach dem Tode des Vaters geboren. Schon als Braut hatte Henriette von Mühlenfels mit Schleiermacher, als dem vertrautesten Freunde ihres Bräutigams, ihrem Vater, wie sie ihn nannte, in lebhaftem Briefwechsel gestanden, wie denn die innigste Freundschaft ihn mit der ganzen Familie verband, insbesondere auch mit Henriettens Schwester Charlotte von Kathen zu Poseritz auf Rügen. Im Sommer 1808 verlobte er sich bei einem Besuche auf Rügen mit der Witwe seines Freundes, und im Mai wurde auf den Grund der innigsten Zuneigung „zweier wahrhaft edeln und schönen Seelen“ eine glückliche und musterhafte Ehe geschlossen; bis dahin hatte ihm seine Halbschwester Nanny (aus des Vaters zweiter Ehe) hausgehalten, die er seit seiner Übersiedelung nach Halle zu sich genommen und die im Jahre 1817 E. M. Arndts Frau wurde. Im Jahre seiner Verheiratung wurde Schleiermacher an der Dreifaltigkeitskirche angestellt, im folgenden trat er zugleich in seine Wirksamkeit an der neugegründeten Berliner Universität ein (Michaelis 1810 förmlich

eröffnet), fand auch praktische Verwendung im Ministerium des Innern im Fache des Unterrichts, welche Stelle er jedoch 1814, wo er Sekretär der philosophischen Klasse der Akademie wurde, aufgab. Seine Thätigkeit und sein Einfluß in diesen verschiedenen Berufszweigen werden unvergessen und unverloren sein, solange es eine evangelische Kirche und eine deutsche Wissenschaft giebt; sein Familienleben war ein so glückliches, daß er selbst in dieser Beziehung sich zu den besonders Begnadigten rechnete; nur der Tod seines einzigen Sohnes, seines lieben Nathanael (1829), mischte dem reichen Glücke den tiefsten Schmerz bei. Sein eigener Tod aber (12. Februar 1834) war eines Lebens, das ein fortwährender Prozeß innerer Läuterung gewesen war, würdiger verklärender Abschluß.

Das Leben, dessen äußeren Rahmen wir in diesen Sätzen dürftig genug dargestellt haben, entfaltete nun von Stufe zu Stufe die lebendigste und energischste geistige Bewegung und einen wunderbaren Reichtum geistigen Gehaltes, und seine Betrachtung gewährt auf jedem Punkte seiner Entwickelung pädagogisches Interesse und pädagogische Belehrung. Wir beschränken uns hier darauf, für diese Betrachtung nur die leitenden Gesichtspunkte anzugeben. Versuchen wir die Eigentümlichkeit des außerordentlichen Mannes auf eine kurze Formel zu bringen, so mögen wir sagen: Sie liegt in der vollkommenen Harmonie zwischen der ausgeprägtesten Individualität und dem vielseitigsten Interesse und kräftigsten Aneignungsvermögen für die verschiedenen Erscheinungen und die höchsten Aufgaben des objektiven Lebens. Mit der Festigkeit, welche die Selbständigkeit und Eigentümlichkeit des eigenen Geistes und Wesens den manigfaltigen Eindrücken der Außenwelt gegenüber behauptet, und mit der ausdauernden Gründlichkeit, welche dieselben nicht etwas Äußerliches bleiben läßt, sondern sie jederzeit zu der innersten Tiefe der eigenen Persönlichkeit in lebendige Beziehung zu setzen sucht, verband er die lebendigste und vielseitigste Empfänglichkeit für das ihn umgebende Leben, dessen zusammenhaltenden und bewegenden Kern er immer wider in den Tiefen des menschlichen Gemütes suchte. Und zwar fand er die Verbindung zwischen seinem inneren und dem äußeren Leben, zwischen der Tiefe seiner subjektiven und dem Reichtum der objektiven Welt nicht auf jene instinktive Weise, welche, indem sie das Einzelne lebendig auffaßt, zugleich das Allgemeine miterhält, sondern mit dem klarsten Bewußtsein und mit der eindringendsten Verstandesschärfe wußte er stets das Individuellste auf die höchsten Aufgaben des Lebens zu beziehen und das allgemeine Gesetz nicht als äußerliche Regel, sondern als lebendig treibende Kraft in das individuelle Leben einzuführen. So ist sein ganzes Leben zunächst ein zusammenhängender Akt einer großartigen Selbsterziehung geworden. Dem in seine Natur gelegten inneren Drange danach kamen seine äußeren Lebensführungen fördernd entgegen. In einem von dem Geiste christlichen Ernstes und christlicher Liebe durchwalteten Familienleben hatte das Kind schon in Gemeinschaft mit Gott und mit dem ewigen Leben zu leben gelernt und für seinen scharfen Verstand und seinen lebhaften leicht fassenden und etwas vordringlichen Geist die rechte Ergänzung und den heilsamsten Zügel gefunden. In der Brüdergemeinde trat ihm, seiner Eigentümlichkeit so ganz entsprechend, die Person des Erlösers als der eigentliche Mittelpunkt des Christentums und alles wahren Lebens, des Lebens in Gott, innig und lebendig entgegen und fand er in der Liebe zu diesem lebendigen, persönlichen Heiland die tiefe und ewige Quelle alles christlichen Glaubens und Lebens. Und als sein freierer Geist, welcher von dem so gewonnenen Mittelpunkte aus das volle Leben zu erfassen trachtete, von der frommen Beschränktheit der Brüdergemeinde sich beengt fühlte, da hat sein unbestechlicher Wahrheitssinn die schwersten Kämpfe nicht gescheut, um jene Schranken zu durchbrechen und in freierem Verkehr mit der Wissenschaft vollere Befriedigung und für das, was in den Tiefen seines frommen Gemütes wohnte, das klarste Verständnis zu suchen. Schleiermacher hat auch da seine Eigentümlichkeit keinen Augenblick verleugnet. Es war nicht seine Art, was ihm vom Katheder und in Büchern geboten wurde, in der-

selben Form aufzunehmen und festzuhalten, sondern von irgend einem bestimmten Punkte aus, welcher ihn gerade interessierte, faßte er die Fragen der Wissenschaft an und suchte sich von da aus mit größerer, aber auch lohnenderer Mühe, seine eigenen Wege, um auf ihnen allmählich zu einer freieren Übersicht über das Gebiet und den Zusammenhang des Einzelnen mit dem Ganzen sich zu erheben. Auch blieb dem Jüngling aus jenen Kämpfen, zugleich begünstigt durch die Dürftigkeit seiner äußeren Verhältnisse, für einige Zeit eine gewisse Härte und Schroffheit, ein gewisser Trotz der Selbständigkeit übrig, in welchem er sich mehr als billig auf sich selbst zurückzog und in den Augen oberflächlicherer Beobachter das Ansehen eines Sonderlings gewann. Als solcher war er seinem Vater von Halle aus geschildert worden. „Ich wäre," so berichtet er selbst nachmals über diese Schilderung, „in meinem Äußeren sehr nachlässig, hätte ganz das Wesen eines in sich gekehrten Menschen an mir, cynisch in meiner ganzen Lebensart, für mich sehr genügsam, aber in Gesellschaft und meinen Freunden zu gefallen alles aufopfernd, auch das Notwendigste; fleißig für mich, aber nur sehr stoßweise und immer ein schlechter Besucher der Kollegien, die ich zu verachten scheine, übrigens die Verborgenheit fast geflissentlich suchend, aber wenn ich unter die Vornehmen und Reichen käme, so, als wäre ich beides noch mehr als sie; kalt und stolz gegen alle Höheren und vorzüglich gegen meine Lehrer und Vorgesetzten." Die hiermit angedeuteten Einseitigkeiten zu ergänzen, fand sich Gelegenheit, als er durch die wolbestandene theologische Prüfung seine akademische Studienzeit zum Abschlusse gebracht hatte und nun nach der Aufgabe, selbst etwas Tüchtiges zu lernen und in sich etwas zu werden, die weitere Aufgabe an ihn herantrat, mit dem Erlernten zu wirken und anderen etwas zu sein. Die reine und milde Atmosphäre des Dohnaschen Hauses wirkte auf ihn wie ein linderndes Bad, das alle Härten in seinem Wesen zu vollerer Harmonie auflöste. Das war das Leben, von welchem er nachher in den Monologen bezeugt hat: „In fremdem Hause ging der Sinn mir auf für ein schönes gemeinschaftliches Dasein." Hier fand er, was nach seinem eigenen Geständnisse in seinem früheren Leben ihm völlig gefehlt hatte, die Kunst und die Frauen. Unter der zarten Pflege edler Frauen, vor allem der „herrlichen liebenswürdigen" jungen Gräfin Friederike, sah er hier zu dem Wahren und Guten, dem er seither nachgetrachtet, auch das Schöne erblühen, und es entwickelte und schärfte sich hier der ihm angeborene Sinn für das Individuelle, welches gerade in der schönen Weiblichkeit am unbefangensten und reinsten sich entfaltet und Anerkennung fordert schon um deswillen, was es ist, nicht bloß um deswillen, was es leistet. „Es sind alles so gute Menschen und es ist eine so lehrreiche und zugleich so liebe Schule. Mein Herz wird hier ordentlich gepflegt und braucht nicht unter dem Unkraute kalter Gelehrsamkeit zu welken, und meine religiösen Empfindungen sterben nicht unter theologischen Grübeleien: hier genieße ich das häusliche Leben, zu dem doch der Mensch bestimmt ist, und das wärmt meine Gefühle." Wie freundlich und anmutig also dieses Leben auch war: eine ernste Schule blieb es ihm doch, und im Genusse seiner Freuden ist er niemals weich und träge geworden, sondern auch dieser hat ihm Antrieb und Mittel werden müssen zu der unausgesetzt fortschreitenden Arbeit seiner Selbstbildung. Darum hat er auch gerne in innigem Verkehr mit dem trefflichen Wedeke, welcher Prediger in dem benachbarten Hermsdorf war, das Bewußtsein der hohen und ernsten Aufgabe seines eigentlichen Lebensberufes sich stets lebendig erhalten; auch der „kalten Gelehrsamkeit" und der ernsten wissenschaftlichen Arbeit hat er nicht vergessen; und mit der besonnensten Planmäßigkeit und der strengsten und unermüdlichsten Pflichttreue hat er seines Lehr- und Erziehungsberufes gewartet. So schied er von Schlobitten (in seiner ganzen Bildung wesentlich gefördert und bereichert) und mochte wol, auf die dort verlebten Jahre zurückblickend und hinausblickend in die nächste Zukunft, sprechen: „Eine jede Periode meines Lebens ist mir bis jetzt als eine Schule erschienen und aus diesem Gesichtspunkte betrachtet, war es wol Zeit, meinen Schlobittener Aufenthalt zu endigen, denn was ich da lernen

konnte, glaub' ich, hab' ich gelernt. Mag nun eine neue Schule angehen, wenn sie auch nicht so angenehm ist, ist sie nur lehrreich, so werde ich immer glauben, als ein liebes Kind von dem ewigen Vater geführt zu werden." Der Übergang aus der Schlobittener Idylle in das geräuschvolle Vielerlei des Berliner Lebens war freilich zu plötzlich und die Thätigkeit, welche ihm hier im nächsten Winter oblag, und welcher er auch mit aller Treue seine Kraft widmete, zu wenig erquicklich, als daß er sich nicht unbefriedigt und mitten im großstädtischen Gewühle vereinsamt hätte fühlen sollen. Dagegen fand er im kommenden Frühling zu Landsberg eine Bildungsstätte, wie er sie damals bedurfte. Das stillere Leben der Landstadt ließ ihm die Möglichkeit, in ruhiger Sammlung des seither gewonnenen Bildungsmaterials sich klar bewußt zu werden und seines Besitzes sich zu versichern; und der geistliche Beruf gab ihm Gelegenheit, es in der Verwertung für das Leben zu erproben und zu sichten. Auch entsprach ein Wirken in einem beschränkteren und bescheideneren Gebiete, in welchem der Mensch dem Menschen nahe kommen kann, zunächst am meisten dem Bedürfnisse und der Richtung seiner Eigentümlichkeit. Denn nichts lag seinem Wesen ferner, als jene „Aristokratie der Intelligenz", welche nur den Verkehr mit den sogenannten Gebildeten für einen würdigen hält und auf die Jugend und das Volk und die Frauen, als auf die Unmündigen, mit vornehmer Geringschätzung glaubt herabsehen zu dürfen. Schleiermacher hatte den Begriff der Bildung zu tief gefaßt, als daß er ihr nicht bis dahin hätte nachsehen sollen, wo sie ihre tiefsten und lebendigsten Wurzeln im innersten Wesen der menschlichen Natur selbst treibt, und darum war es ihm eine willkommene und heilige Aufgabe, an einem jeden Menschen, welchen ihm Beruf und Leben zuführte, zu versuchen, ob er nicht den geistigen Funken in ihm wecken und ihm „den Anstoß zu einer ewigen Bewegung" geben könne. Während er so in seinem amtlichen Wirken, ebenso frei als gewissenhaft, von dem Grundsatze sich leiten ließ, „immer so zu handeln, daß man auf der einen Seite nicht Vorurteile beschütze und auf der anderen doch den Schwachen kein Ärgernis gebe", ward er sich selbst klar über das innerste Wesen der Religion und über sein persönliches Verhältnis zu ihr, sowie über die Art, wie sie ihr verklärendes Licht durch alle Verhältnisse des Lebens ergießen und wie er selbst sein Licht vor den Leuten müsse leuchten lassen. Obwohl er „litterarische Thränen" darüber weint, daß er „vergebens dürste nach etwas Litteratur und Gelehrsamkeitszeug", so hat er doch auch mit diesen Gebieten in seiner verhältnismäßigen Abgeschlossenheit die lebendige Fühlung sich zu erhalten gewußt. Aber um so eifriger hat er den eigentümlichen Vorteil seiner Situation ausgebeutet, welche ihm die seinem Wesen so ganz entsprechende lebendige Einwirkung der Persönlichkeit auf die Persönlichkeit gestattete, und sein scharfer Blick hat es verstanden, auch in dem einerseits engen und andererseits anspruchsvollen Treiben einer kleinen Landstadt unter den mancherlei „Leuten", die ihm begegneten, die wirklichen „Menschen" herauszufinden. So in der „Schule" zu Landsberg ausgestattet mit vollkommener innerer Klarheit und Gediegenheit und mit gerechterer Auffassung für das reale Leben und dessen mannigfaltige Aufgaben, konnte er nach zwei Jahren in das bewegte Leben der Hauptstadt zurückkehren, ohne Gefahr von dessen Reichtum überwältigt zu werden. So vielseitig und gründlich war seine Bildung, daß er mit Dichtern, wie mit Philologen und Philosophen, als ein vollkommen Ebenbürtiger verkehrte. Vor ihnen allen aber hatte er voraus, daß er die einzelnen Strahlen des Lichtes, welchem jene, ein jeder in seinem Gebiete, nachgiengen, in der innersten Tiefe seiner Persönlichkeit konzentrierte, wo der menschliche Geist mit dem Ewigen und Göttlichen sich berührt, und so das religiöse Leben als die Grundlage, wie als das Ziel aller wahren Bildung darstellte. Die Begeisterung für seinen romantischen Freund und dessen bedenkliche soziale Ideale mochte ihn wol einmal verleiten, auch Unreines als rein darzustellen; aber nichts konnte auf die Dauer die innere Sicherheit und Reinheit seines eigenen Wesens beirren und trüben. Bis an sein Ende ist er kein Fertiger geworden, sondern stets ein Werdender geblieben, indem er unablässig bemüht war, den innersten Kern seiner Persönlichkeit durch Assimi-

lation neuer Bildungselemente lebendig zu erhalten und das Gebiet der Herrschaft des Geistes über die Welt der Erscheinungen zu erweitern. Und wenn das Wesen vollendeter Bildung eben darauf beruht, daß ein Mensch von dem festen Grunde eines gediegenen Charakters aus mit freiem Blick das wirkliche Leben nach seinen verschiedenen Seiten hin erfaßt und mit der umsichtigen und besonnenen Arbeit an der Aufgabe seines äußeren Lebensberufes zugleich das Werk seiner eigenen Vervollkommnung fördert, so ist Schleiermacher das Muster eines gebildeten Mannes im höchsten Sinne des Wortes: von dem Mittelpunkte einer bedeutenden, harmonisch durchgebildeten und durch das Christentum verklärten Persönlichkeit aus hat er, wie kein anderer in diesem Jahrhundert, das Gesamtgebiet des menschlichen Wissens und Lebens beherrscht. „So steht Schleiermacher, wie Dilthey a. a. O. S. X treffend sagt, in der Mitte aller Bestrebungen seiner Generation. Er umfaßte das Größte, was seine Zeit bewegte, was die Generation vor ihm vorbereitet hatte. Der ganze Lebensgehalt der voraufgegangenen Epoche erhielt in ihm die Wendung auf das handelnde Leben, auf die Herrschaft der Ideen in der Welt."

„Auf das handelnde Leben!" — Denn Schleiermacher ist nicht bloß ein gebildeter Mann, sondern, was mehr sagen will, ein gebildeter Mann gewesen, und als solchem lag ihm nichts ferner, als der aufgesammelten Schätze der Bildung in selbstsüchtigem Genusse sich zu freuen, sondern er mußte eintreten in das handelnde Leben, und er scheute auch den Kampf mit dem feindlichen Leben nicht. Zu solchem Kampfe sich vorzuüben, dazu fand er leider eine nur allzunahe liegende Gelegenheit in der Konstitution seines schwächlichen und von mancherlei Leiden gequälten Körpers. „Ich habe," so klagt er, allerdings in einer Zeit tiefen Seelenleidens, „eine hundeschlechte Gesundheit; Brustschmerzen, Kolik, Kopfschmerzen sind meine beständigen Gäste und machen mir das bißchen Leben noch ganz zunichte." Gleichwol will er von dem Rate einer besorgten Freundin, daß er sich doch schonen, ruhig ertragen und sein Leiden durch Kampf nicht noch vermehren möge, nichts wissen, sondern antwortet darauf: „Es giebt für mich kein anderes Ertragen, als das kämpfende; jedes andere würde nur ein düsteres Verzweifeln sein." Auch seiner Braut schreibt er in dem letzten Briefe vor der Verheiratung, gleichsam um diesem wichtigen letzten Paragraphen noch die Aufnahme in den Ehevertrag zu sichern: „Ich sage Dir nur noch, daß ich sehr wol bin und daß Du mir das Inachtnehmen ein für allemal erlassen mußt. Es ist mein Tod, und wenn Du sehen wirst, wie widernatürlich es mich kleidet, wenn ich mich einmal so anstellte, so würdest Du es selbst aufgeben." Das einfache und große Prinzip seiner Diätetik war also die Anstrengung und die Beherrschung des Körpers durch den stets wachen und seines Berufes sich bewußten Geist; und darum hatte er „mit einem, der die unartige Gewohnheit hat, viel zu schlafen, weit mehr Mitleid, als mit einem, der an Kolik, Zahnschmerzen und was sonst noch leidet". Es ist freilich die Ansicht ausgesprochen worden, daß er menschlichem Ansehen nach uns länger würde erhalten worden sein, wenn er den Grundsatz, zum Kranksein keine Zeit haben zu wollen, weniger strenge durchgeführt hätte (Twesten, a. a. O. S. LXXXIII). Aber gewiß nicht minder berechtigt ist die von Schleiermacher selbst vertretene entgegengesetzte Ansicht, daß die „Anstrengungen des Mutes selbst eine Hülfe sind, kräftiger, als manche Arznei", und daß ein schwacher Körper durch die Kraft des Geistes aufgerichtet werden kann. Jedenfalls ist es ihm vermöge jenes Prinzips gelungen, nicht bloß seine körperlichen Schwächen und Leiden zu überwinden, sondern auch seinen Leib zu einem tüchtigen und allezeit dienstfähigen Organ der angestrengtesten geistigen Thätigkeit zu machen, und uns das ermutigende Vorbild einer bewundernswürdigen mehr als sokratischen Herrschaft des Geistes über den Körper zu hinterlassen. Das kühne Gelübde, welches er beim Eintritt in das Mannesalter in den Monologen sich selbst gegeben hat, hat er bis in das Greisenalter hinein gehalten: „Ja, ungeschwächt will ich ihn in die späteren Jahre bringen, nimmer soll der frische Lebensmut mir vergehen; was mich jetzt erfreut,

soll mich immer erfreuen; stark soll mir bleiben der Wille und lebendig die Phantasie, und nichts soll mir entreißen den Zauberschlüssel, der die geheimnisvollen Thore der höheren Welt mir öffnet, und nimmer soll mir verlöschen das Feuer der Liebe. Ich will nicht sehen die gefürchteten Schwächen des Alters; kräftige Verachtung gelob' ich mir gegen jedes Ungemach, welches das Ziel meines Daseins nicht trifft, und ewige Jugend schwör' ich mir selbst." Bis zum letzten Pulsschlage blieb er seiner selbst sich bewußt und behauptete sein starker Geist die gewohnte Herrschaft über die leiblichen Organe. Ganz passend hat man darum unter ein Bildnis des Mannes, der in jedem Augenblicke seines Lebens seiner selbst mächtig und entschlossen war, es bis zum letzten zu bleiben, als Motto sein Wort gesetzt: „Nur das habe ich immer gewünscht, recht mit voller Besinnung zu sterben, ohne Überraschung und ohne Täuschung, den Tod recht sicher kennen zu lernen." Auch dieser Wunsch ist ihm erfüllt worden.

Wer so sich selbst zu beherrschen versteht, der ist auch zur Herrschaft über andere berufen; und in der That übte Schleiermacher in allen Lebenskreisen, in welche er eintrat, ungesucht einen bestimmenden Einfluß aus. Aber er benützte diesen Einfluß nur, um andere zu den großen und ewigen Zielen des menschlichen Lebens hinanzuführen, welchen er selbst mit festem und sicherem Schritte entgegengieng. Den gemeinen Sinn, welcher von diesen Zielen den Blick absichtlich wegwendet, um im schnöden Dienst und Genuß des Augenblickes die Güter des ewigen Lebens zu vergessen und aufzugeben, verfolgte er mit heiligem Zorn und mit den scharfen Pfeilen seines Spottes. Wo er aber irgend Empfänglichkeit für die höchsten Aufgaben des Lebens warnahm, da erwies sich in der Art, wie er auf solche Gemüter einzuwirken suchte, der gegen sich selbst so Strenge milde gegen andere, wie das nach Schillers schönem Worte zu dem Wesen des wahrhaft edlen Charakters gehört. Jede Individualität achtete er und suchte sie auf dem ihrer Eigentümlichkeit entsprechenden Wege mit so zarter Schonung jenen Zielen entgegenzuleiten, daß er, obwol er der Bestimmende und Beherrschende war, der oberflächlichen Betrachtung wol als der allzuleicht Bestimmbare und Beherrschte, erschienen ist. Er wollte eben und konnte über andere keine Herrschaft üben, als indem er sie ihrer Eigentümlichkeit gemäß zu bewußtem und selbständigem Wollen und Wirken **erzog.** Klar lagen ihm die Lebenskreise vor Augen, in welchen das Wirken des Mannes sich zu bethätigen hat. Wie in der Freude über die köstlichsten Weihnachtsgaben, die ihm Gottes Gnade beschert hatte, schreibt er am Christfeste 1808 an seine Braut: „Komme ich noch irgend, wenn auch nur vorübergehend, in eine Thätigkeit für den Staat hinein, dann weiß ich mir wirklich nichts mehr zu wünschen. Wissenschaft und Kirche, Staat und Hauswesen — weiter giebt es nichts für die Menschen auf der Welt, und ich gehörte unter die wenigen Glücklichen, die alles genossen hätten." Also Hauswesen, Kirche, Wissenschaft und Staat, das waren die Gebiete, welchen er mit dem Eifer hingebender Liebe seine Kraft widmete. Als das eigentlich grundlegende Wirken sah er das in der häuslichen Gemeinschaft an: „Es ist doch alles in der Welt eitel und Täuschung, sowol was man genießen, als was man thun kann, nur das häusliche Leben nicht. Was man auf diesem stillen Wege Gutes wirkt, das bleibt; für die wenigen Seelen kann man wirklich etwas sein und etwas bedeutendes leisten." Hier, wo die Individualität frei und unbefangen sich entfalten und die Persönlichkeit am unmittelbarsten und intensivsten andern sich mitteilen und auf sie einwirken kann, fand er den Wirkungskreis, für welchen gerade er ganz besonders begabt und berufen war. Ihm selbst ist das für die weitere Entwickelung eines Menschen unschätzbare und unersetzliche Glück zu teil geworden, in einer Familie aufzuwachsen, in welcher die alle Glieder verbindende natürliche Liebe durch aufrichtige und innige Frömmigkeit verklärt war, und in welcher jener ernste und heilige Elternsinn waltete, der keine höhere Angelegenheit kennt, als das Glück der Kinder, nicht das Glück des Carrierenmachens und des Gewinnens weltlicher Güter, sondern das Glück, welches darin besteht, daß die junge Seele frühzeitig und für

immer ihren Schwerpunkt in Gott und in der unvergänglichen Welt findet, und bei welchem dann die Eltern sich getrösten dürfen, daß dem Kinde alles andere zufallen werde. Am 21. November 1781 schreibt der Vater dem Sohn zum Geburtstage: „Heute vor 13 Jahren freute ich mich schon, als Deine Mutter Dich gebar und es hieß: es ist ein Sohn. Auch heute freue ich mich herzlich über Dich, wie manigfaltig groß ist nicht in den letzten 13 Jahren die Liebe und Güte Gottes über Dich gewesen! Schmecke und fühle doch diese Liebe, fühle Dich glücklich im Genuß derselben; freue Dich auch Deiner Eltern, sowie wir uns auch Deiner freuen, und wir werden dann alle uns ewig in dem freuen, der alle Freuden schuf und der allein sie ewig kann nähren. So bittet, wünscht und hofft Dein Dich zärtlich liebender Vater." Die Eindrücke des Familienlebens im elterlichen Hause, welche den Sohn, trotz der vorübergehenden Trübung des Verhältnisses zu seinem Vater, jederzeit mit Eltern und Geschwistern in der herzlichsten Liebe verbunden hielten, wurden durch das schöne Leben im Dohnaschen Hause in ihm neu belebt und mit einem neuen verklärenden Glanze umgeben. Seitdem „graute ihm vor dem liebeleeren, beruflosen, Gott und Menschen höhnenden Leben eines Hagestolzen". Und er gedachte einmal eine rechtschaffene Ehe zu führen, ganz unähnlich denen, welche er mit Mitleid und Widerwillen in seiner Zeit und Umgebung so zahlreich wahrnehmen mußte, wie das Wort an seine Schwester Charlotte bezeugt: „Nichts ist jetzt gemeiner als traurige Eheverhältnisse, und wenn das zu Christi Zeiten mehr die Härtigkeit des Herzens bewies, so scheint es jetzt mehr von der Erbärmlichkeit desselben herzurühren, davon, daß es die Leute von Anfang an mit ihrem Leben und Lieben auf nichts Ordentliches anlegen und keinen Zweck damit verbinden." Wonach sein Herz so sehnlich verlangte, das ist ihm über alles Wünschen und Hoffen hinaus gewährt worden, und mit dem klarsten und festesten, vom milden Hauche der innigsten Liebe durchwärmten Bewußtsein seines Berufes hat er als Gatte und Vater im Kreise der Seinen reinigend und vertiefend, kräftigend und den Kreis ihrer Anschauungen und Interessen erweiternd gewirkt. Das letztere namentlich dadurch, daß er das eigene Haus zum Mittel- und Sammelpunkte eines schönen und belebten Kreises von alten und neuen Freunden und bedeutenden Menschen zu machen wußte; und er, der sonst das ihm von andern gespendete Lob sehr zu ermäßigen liebte, ließ es sich gerne gefallen, wenn man ihm gerade in dieser Beziehung ein besonderes Talent des Findens, Sammelns und Festhaltens zuschrieb: „Sie erklären mich für einen Virtuosen in der Freundschaft, und darin mögen Sie nicht unrecht haben; von Gottes Gnaden glaube ich das wirklich zu sein." Wer als eine tüchtige Persönlichkeit etwas Anregendes und Förderndes zu geben hatte, oder selbst mit aufrichtigem und offenem Sinn Anregung und Förderung suchte, der war ihm willkommen, und er wußte diese edle Weitherzigkeit gegen die Beschränkung durch überängstliches Rücksichtnehmen, wie man es wol dem geistlichen Stande zumutet, mannhaft zu verteidigen: „Nie werde ich der vertraute Freund eines Menschen von verwerflichen Gesinnungen sein, aber nie werde ich aus Menschenfurcht einem unschuldig Geächteten den Trost der Freundschaft entziehen, nie werde ich meines Standes wegen, anstatt nach der wahren Beschaffenheit der Sache zu handeln, mich von einem Schein, der andern vorschwebt, leiten lassen. Einer solchen Maxime zufolge würden ja wir Prediger die Vogelfreien sein im Reiche der Geselligkeit, jede Verleumdung gegen einen Freund, wenn sie gut genug ersonnen war, um Glauben zu finden, könnte uns von ihm verbannen. Vielmehr ist das Ziel, welches ich mir vorgesetzt habe, dieses, durch ein untadelhaftes gleichförmiges Leben es mit der Zeit dahin zu bringen, daß nicht von einem unverschuldet üblen Ruf meiner Freunde ein nachteiliges Licht auf mich zurückfallen kann, sondern vielmehr von meiner Freundschaft für sie ein vorteilhaftes auf ihren Ruf." So schuf er sich im lebendigsten Wechselverkehr geistigen Gebens und Empfangens ein Familienleben, so reich und anregend, wie es nicht leicht seinesgleichen finden wird. Und wenn nun in einem solchen Leben schon das Gemüt der Frauen, deren eigentliche Berufssphäre

Schleiermacher mit zarter Unterscheidung der jedem Geschlechte nach Gottes Ordnung zugewiesenen Eigentümlichkeit in dem häuslichen Leben fand, allgemeineren Interessen aufgeschlossen wurde; so war es ihm ein besonderes Anliegen, daß die männliche Jugend aus der Enge des elterlichen Hauses frühe der Teilnahme an den großen Angelegenheiten des Vaterlandes und der Menschheit entgegenwachse. Einer Freundin, welche mit allzuängstlicher Muttersorge ihren Sohn bis zum siebzehnten Jahre bei sich zu behalten gedachte, schreibt er, nachdem er die Vorzüge der Schule vor dem Privatunterrichte in Bezug auf das Lernen auseinandergesetzt: „Weniger wird es Dir vielleicht einleuchten, daß es sich von seiten der Charakterbildung gerade so verhält. Man meint, die Knaben werden im häuslichen Leben mehr vor Verführung bewahrt und religiöser gehalten. Was das Religiöse betrifft, so darf Dir nicht bange sein. Auch ohne viel ausdrücklich dazu zu thun, mußt Du den Grund dazu gelegt haben, und wirst auch in der Entfernung so wirken, und gewiß besser, wenn in der Entfernung die Knaben sich in einem sie fördernden und Dir Freude machenden Lebensgange fühlen, als wenn sie deplaciert sind. Unschätzbar aber ist, daß auf der Schule das strenge Rechtsgefühl geweckt und der Knabe zur Selbständigkeit geleitet wird. Das ist es beides, was den Mann macht. Und gieb nur acht, alle Männer, die zu lange im väterlichen Hause gewesen sind, sind auf irgend eine Art weichlich, unentschlossen, untüchtig, ohne rechten Sinn für die gemeine Sache. Mit 17 Jahren aber kann das nicht mehr nachgeholt werden." Und Schleiermacher wußte damals, daß die Zeit kräftige, entschlossene, tüchtige und für die gemeine Sache begeisterte Männer brauchen werde. Wie aber nach einem bekannten Worte von ihm die Frömmigkeit der mütterliche Leib war, in dem sein eigenes junges Leben erwuchs, so war eine ebenso anspruchslose und milde als aufrichtige und innige christliche Frömmigkeit der Lebensodem, welcher alle diese verschiedenen Regungen seines Familienlebens verband und als die eigentlich bestimmende Kraft diesem seinen eigentümlichen Charakter verlieh. — Bei der inneren Wahrhaftigkeit und Zusammenstimmung seines Wesens, welche ihm vor allem Bedürfnis war, wäre es ihm auch unmöglich gewesen, als Theologe der Kirche zu dienen, wenn nicht seine Theologie in dem Grunde der das eigene Leben durchdringenden persönlichen Frömmigkeit ihre tiefe Wurzel gehabt hätte. Nach seiner Auffassung war es die Aufgabe der theologischen Wissenschaft, die Religion als eine reale Lebenskraft, die im innersten Wesen des Menschen ihren Grund und ihren Ursprung hat und bestimmt ist, von da aus sein ganzes Leben nach allen Richtungen hin bestimmend zu begleiten, zu erkennen, um durch die Klarheit der Erkenntnis das Wesen der Religion rein zu erhalten und ihr die reine und kräftige Wirkung auf das Leben zu sichern. So erhielt auch sein Wirken auf diesem Gebiete einen entschieden pädagogischen Charakter; wenn denn doch die Aufgabe der Erziehung darin besteht, daß sie den Menschen zu einem klaren und thatkräftigen Bewußtsein seines Wesens und seiner Bestimmung hinanführen und ihn in der Welt, in welche er hineingestellt ist, orientieren soll, damit er in dem ihn umgebenden wirklichen Leben seiner Bestimmung gerecht werde. Es erklärt sich daraus, daß dieser kräftige, reiche und hochgebildete Geist es doch ganz besonders liebte, im Gemüte der Kinder den religiösen Keim zu wecken und zu pflegen, daß er den katechetischen Unterricht als „das eigentliche Hauptgeschäft" des geistlichen Amtes ansah und z. B. zu Stolpe, während er in das Studium und die Übersetzung der Platonischen Dialoge vertieft war, in jener Beschäftigung die willkommenste und anregendste Erholung und Erfrischung fand. Auf der anderen Seite aber war er auch vor allen befähigt, über die Religion zu reden zu den Gebildeten unter ihren Verächtern. Im Besitze der Bildung, mit welcher er ausgerüstet war, durfte er auch den gebildetsten unter ihnen mit der Frage entgegentreten: „Was habt ihr gethan, daß ihr verachten dürft?" Mit der eindringendsten Geistesschärfe, mit einem „die Breite und die Länge und die Tiefe und die Höhe" des Lebens umfassenden Blick, mit einer feinen, die Heiligkeit des Gegenstandes niemals verletzenden

Ironie weist er zuerst diesen vermeintlich Gebildeten ihre seichte Oberflächlichkeit und ihre bettelstolze Beschränktheit nach. Dann läßt er sie hineinschauen in die im innersten Heiligtum der Seele verborgenen Tiefen der Religion und in die ganze Weite und Macht ihrer im gesamten Leben der Menschheit sich offenbarenden Wirkungen, damit sie so lernen mögen, was sie in einer überlieferten Scheingestalt haben verachten dürfen, in seinem wahren Wesen zu achten und zu lieben. Auch in seinen Predigten ist der pädagogische Zug nicht zu verkennen. Schleiermacher sucht die evangelische Wahrheit nicht durch eine glänzende, erschütternde oder rührende Beredsamkeit zu empfehlen, sondern er erbaut dadurch, daß er vor den Augen der Gemeinde die von rechts und links sich herandrängenden Irrtümer sich auflösen läßt und dann die Hörer anleitet, aus eigener Erfahrung und selbstthätiger Überzeugung den Weg und Grund der Wahrheit zu finden und sich anzueignen. — Noch unmittelbarer freilich tritt uns der Natur der Sache nach die seinem Wesen eingeborene pädagogische Tendenz in seiner wissenschaftlichen Thätigkeit entgegen. Was W. v. Humboldt von Schiller gesagt hat, daß er das bloße von keinem anderen unmittelbaren Zweck als dem des Wissens geleitete Studieren nicht geachtet habe, das gilt auch von Schleiermacher. Auch ihm erschien das Wissen zu stoffartig, und die Kräfte des Geistes zu edel, um in dem Stoffe mehr zu sehen, als ein Material zur Bearbeitung. Wissenschaft und Leben vermochte er nicht zu trennen, und was er durch gelehrte Arbeit sich erworben hatte, das hatte seinen Hauptwert für ihn nur als ein Mittel, um auf andere zu wirken. In diesem Sinne schreibt er, nachdem er den Unterricht eines Katechumenen beendet hatte: „Ich will alles Mögliche thun, um irgend eine Art von Unterrichtsbeschäftigung zu bekommen; ich fühle es wirklich als ein dringendes Geistesbedürfnis, dergleichen zu haben. Das eigene Lernen und Studieren ist ohne das etwas so Einseitiges und wirklich Geistverzehrendes, daß ich kann ordentliche Gewissensbisse darüber empfinden.“ Unter dieser „Unterrichtsbeschäftigung“ aber verstand er wiederum mehr, als eine bloße Mitteilung von Kenntnissen: indem er lehrte, wollte er eben erziehen, die geistige Kraft des Lernenden erwecken und beleben und so dessen ganze persönliche Entwickelung fördern; und darum stand sein Verlangen auch nach unmittelbarer persönlicher Einwirkung, und die Schriftstellerei wollte er nicht als Ersatz dafür gelten lassen. „Es scheint mir die unnachläßlichste Pflicht eines jeden Menschen zu sein andere zu erziehen, es mögen nun Alte sein oder Kinder, eigene oder fremde. — — Manchmal will ich mir einreden, wenn man Bücher schriebe, erzöge man auch an der Welt nach bestem Wissen; es ist aber nicht wahr, es ist nur ein wunderliches Treiben ohne Leben, ohne Anschauung, ohne Nutzen.“ Das Feld für eine erziehende Unterrichtsbeschäftigung, wie er sie wünschte, bot ihm endlich der akademische Lehrstuhl in vollem Maße. Das Zeugnis derjenigen, welche noch zu seinen Füßen gesessen haben, wie das der nunmehr gedruckt vorliegenden Nachschriften aus seinen Vorlesungen oder seiner eigenen Aufzeichnungen für dieselben, belehrt uns, wie er sein Lehramt auffaßte und verwaltete, nämlich immer als ein solches, in welchem er nicht bloß Feststehendes und Fertiges zu überliefern, sondern durch Erweckung und Anregung eigenen Nachdenkens eine selbständige sittliche wie wissenschaftliche Bildung zu begründen habe. In der Freude darüber, daß ihm das immer besser gelang, meldet er seinem lieben Willich am Schlusse des zweiten Jahres seiner Lehrthätigkeit zu Halle: „Überhaupt, lieber Freund, habe ich viel Ursache zur Dankbarkeit für meinen schönen Erfolg als Lehrer und für die freudige Aussicht auf die nächste Generation junger Theologen. Meine Schule läßt sich zwar leicht überzählen und damit bin ich sehr wol zufrieden, daß sich der große Haufe nicht zudrängt —, aber ich kenne nun schon so manches herrliche Gemüt und ehrenwerte Talent darunter, welche die gute Sache mit Lust und Liebe umfassen, ja ich weiß schon ein paar, die durch meine Vorlesungen von dem Widerwillen, den besonders Philologen oft gegen das Christentum haben, sind geheilt worden — was für größere Freude sollte mir wol widerfahren?“ Seine Schriften

aber sind das Abbild seiner persönlichen Lehrthätigkeit. Man sieht ihnen an, daß ihr Verfasser seinen Plato nicht umsonst studiert hat. Der Leser sieht den Schriftsteller lebendig vor sich stehen und wird von ihm, wie in belebtem Zwiegespräch, in welchem trotz aller Rück- und Vorblicke der feste Faden der Unterhaltung nie verloren geht, von Stufe zu Stufe dem Ziele entgegengeführt. Alle Wege thun sich vor uns auf, auf welchen man möglicherweise die Wahrheit suchen kann; und wenn der Verfasser auch keinen Zweifel darüber läßt, welchen er für den richtigen hält, so giebt er doch zugleich dem Leser Material und Anregung, nach eigenem Ermessen seine Wahl zu treffen: nicht sowohl in dem schließlichen Resultat, als in dem belehrenden und belebenden Prozeß der Methode, liegt die hohe Bedeutung der wissenschaftlichen Arbeiten Schleiermachers. Daß ein solcher Lehrer eine Schule im gewöhnlichen Sinne weder gründen konnte, noch wollte, bedarf keines Beweises; es müßte denn die Schule aller derjenigen sein, welche entschlossen sind, mit strenger Prüfung und sorgfältigem Zuratehalten der eigenen Geisteskraft und mit gewissenhafter und allseitiger Erforschung der darzustellenden Verhältnisse und des gelehrten Materials die Wahrheit zu suchen. Und wie der große Lehrer mitten unter dem, was um ihn her lebendig sich regte und selbständig wurde, selbst ein Lernender und Werdender blieb, das mag noch sein Wort bezeugen: „Was mir aber auch jetzt schon recht große Freude macht, das sind meine Vorlesungen; mit den ersten Stunden bin ich selten zufrieden, war es auch diesmal nicht, wie ich auch mit dem Eingang in meine Predigten am wenigsten zufrieden bin. Aber nun komme ich hinein und die Zuhörer auch. Alles ordnet sich bestimmter, es geht immer klarer hervor, daß wir die Wahrheit ergriffen haben; der Vortrag wird immer leichter und oft überrascht mich selbst mitten im Vortrage etwas Einzelnes, was von selbst hervorgeht, ohne daß ich daran gedacht hatte, so daß ich selbst aus jeder einzelnen Stunde fast belehrt herauskomme. Ich kann Dir gar nicht sagen, was für ein Genuß das ist. Und dabei sind die Gegenstände so herrlich! Den jungen Männern jetzt das Christentum klar machen und den Staat, das heißt eigentlich, ihnen alles geben, was sie brauchen, um die Zukunft besser zu machen als die Vergangenheit war." — Schleiermacher hat diese Worte genau drei Wochen vor seinem oben angeführten Briefe von Weihnachten 1808 geschrieben, in welchem er, nachdem er eine erfolgreiche Wirksamkeit im Gebiete der Kirche und der Wissenschaft gefunden hatte und der Gründung eines befriedigenden häuslichen Lebens in nächster Nähe entgegensehen konnte, nur noch „in eine Thätigkeit für den Staat" hineinzukommen wünschte, um dann alles zu haben, was es für den Menschen auf dieser Welt giebt. Wir sehen aus jenen Worten, daß er diese Thätigkeit für den Staat, welche ihm in vollerem Maße allerdings erst zu teil wurde, als ihn zwei Jahre später die Regierung an der neugegründeten Berliner Universität in ehrenvollster Weise anstellte, im Grunde doch damals schon sich selbst geschaffen hatte. Zur Erklärung der angeführten Worte kann uns dienen, was er am 9. Februar 1809 an seinen Freund Brinckmann schreibt: „Ich halte seit Winters Anfang zweierlei Vorlesungen, eine Darstellung der christlichen Glaubenslehre nicht bloß für Theologen berechnet, die zugleich eine spekulative Kritik derselben ist, und dann eine Theorie des Staates. Letztere als etwas ganz Neues interessiert mich natürlich besonders. Sie ist ein natürlicher Ausfluß meiner Ethik, und ich finde, daß sich alles in großer Einfachheit und Klarheit gestaltet." Gerade in der tiefsten Not des Vaterlandes, als der Bau des alten Deutschen Reiches und des alten preußischen Staates vor dem gewaltigen Sturme aus Westen zusammengebrochen war, hatte sich in diesem glaubensstarken, klaren und mutigen Geiste der Trieb entzündet, auch für den Staat thätig zu sein. Denn er glaubte an den göttlichen Beruf seines Volkes. Ähnlich wie später Fichte in seinen Reden an die deutsche Nation hat Schleiermacher schon in seinen Reden über die Religion zu seinen Deutschen gesprochen: „An wen soll ich mich wenden als an euch? Wo anders wären Hörer für meine Rede? Es ist nicht blinde Vorliebe für den väterlichen Boden

oder für die Mitgenossen der Verfassung und der Sprache, was mich so reden macht, sondern die innige Überzeugung, daß ihr die einzigen seid, welche fähig und also auch würdig sind, daß der Sinn ihnen aufgeregt werde für heilige und göttliche Dinge." Mit prophetischem Blick sah er zwar voraus, daß „die Zuchtrute über alles ergehen müsse, was deutsch ist". Schon im Juni 1806, wo man in seiner Umgebung noch voll übermütigen Vertrauens auf die Unüberwindlichkeit der preußischen Waffen war, schreibt er der Freundin auf Rügen: „Geben Sie alles hin, um alles zu gewinnen, und rechnen Sie alles, was Ihnen erhalten wird, für Gewinn. Bedenken Sie, daß kein einzelner bestehen, daß kein einzelner sich retten kann, daß doch unser aller Leben eingewurzelt ist in deutscher Freiheit und deutscher Gesinnung, und diese gilt es. Möchten Sie sich wohl irgend eine Gefahr, irgend ein Leiden ersparen für die Gewißheit, unser künftiges Geschlecht einer niederen Sklaverei preisgegeben zu sehen und ihm auf alle Weise eingeimpft zu sehen die niedrige Gesinnung eines grundverdorbenen Volkes? Glauben Sie mir, es stehet bevor, früher oder später, ein allgemeiner Kampf, dessen Gegenstand unsere Gesinnung, unsere Religion, unsere Geistesbildung nicht weniger sein werden, als unsere äußere Freiheit und äußeren Güter, ein Kampf, der gekämpft werden muß, den die Könige mit ihren gedungenen Heeren nicht kämpfen können, sondern die Völker mit ihren Königen gemeinsam kämpfen werden, der Volk und Fürsten auf eine schönere Weise, als es seit Jahrhunderten der Fall gewesen ist, vereinigen wird, und an den sich jeder, jeder, wie es die gemeine Sache erfordert, anschließen muß." Aber es war ihm auch gewiß, daß aus diesem großen Kampfe sein Volk und Vaterland in neuer Herrlichkeit hervorgehen würden. „Wohl denen," so ruft er, „die es erleben; die aber sterben, daß sie im Glauben sterben!" In solchem Glauben hat Schleiermacher seine Kraft der Herstellung des Staates gewidmet, als das Gericht, welches er hatte heraufziehen sehen, über diesen wirklich hereingebrochen war: „Der alte Schaden ist gewaltsam geöffnet, die Kur ist verzweifelt, aber die Hoffnung ist noch nicht aufzugeben und ich wende die Augen noch nicht ab von Preußen, noch weniger vom nördlichen Deutschland." „Niemals kann ich dahin kommen, am Vaterland zu verzweifeln; ich glaube zu fest daran, ich weiß es zu bestimmt, daß es ein auserwähltes Werkzeug und Volk Gottes ist. Es ist möglich, daß all unsere Bemühungen vergeblich sind und daß vor der Hand harte und drückende Zeiten eintreten — aber das Vaterland wird gewiß herrlich daraus hervorgehen in kurzem." Durch die Katastrophe von Jena „auf das armselige, unthätige Leben eines privatisierenden Gelehrten beschränkt, ja selbst auf die Dürftigkeit, die zu ihrem Lose mitzugehören scheint, Katheder und Kanzel für ihn verloren, die Universität, auf der ihm ein so schöner Wirkungskreis aufblühte, ganz zersprengt —" hat ihn doch die bestimmte Aussicht, außerhalb seines engeren Vaterlandes einen neuen schönen Wirkungskreis zu finden, gerade jetzt nicht verlocken können: „Ungerner als je würde ich mich jetzt von dem Könige trennen, dem ich eine recht herzliche Sehnsucht habe, ein tröstliches, ermunterndes Wort zu sagen in dem Unglück, das wahrlich nicht durch seine Sünden über ihn und uns gekommen ist." Er hat nicht mit selbstsüchtiger Vorsicht das lecke Schiff verlassen, sondern lieber das Seinige thun wollen, um es mit „festem Maß" zu lenken, bis sich der Sturm gebrochen. Mit äußerer Macht war der Übermacht zunächst nicht zu begegnen; sondern wer etwas thun wollte zur Rettung des Staates, der mußte auf die Gesinnung, zumal des heranwachsenden Geschlechtes, wirken, damit diese zuerst den Mut und seiner Zeit auch die Mittel des Widerstandes widerfinde: die Aufgabe der rechten Vaterlandsfreunde ist zunächst eine pädagogische im höchsten Sinne gewesen. Und Schleiermacher vor allen hat als ein deutscher Staatspädagoge seinen großen griechischen Vorgängern aus der Akademie und dem Lykeion würdig sich angereiht. Die Sorge und Arbeit für das bedrängte Vaterland hat ihn von dem persönlichen Leiden befreit, mit welchem eine die Reinheit seiner Lebensentwickelung bedrohende Herzensneigung ihn bis dahin gequält hatte. Bald fand er die

Kanzel wider, von welcher aus er die Schwachen und Niedergeschlagenen aufrichten konnte, indem er ihnen davon predigte, „daß die letzten Zeiten nicht schlechter seien, als die vorigen“, ihnen zeigte, „was wir fürchten sollen und was nicht“, ihnen „den heilsamen Rat gab, zu haben, als hätten sie nicht“, ihnen „Beharrlichkeit gegen das uns bedrängende Böse“ empfahl, oder ihnen zu Gemüte führte, „wie es auch für uns ein Ruhm ist und ein Vorzug, wenn wir Macht haben, unser Leben zu lassen“. Zu dem begeisternden Worte des Predigers konnte auch das des Lehrers sich wider gesellen, da er in Berlin sich selbst einen Katheder geschaffen hatte, noch ehe die neue Universität ihre Hörsäle eröffnete, zu deren eigentlichen Gründern er gehört und welche ihm in ganz besonderem Maße den bedeutsamen Anteil an der Widererweckung deutscher Gesinnung und an der Befreiung des Vaterlandes verdankt, dessen sie sich rühmen darf. Im vollen Bewußtsein seiner Aufgabe nnd seiner nicht vergeblichen Arbeit für dieselbe schreibt er im Herbste 1811: „Man muß alles Äußere aufgeben und fest versichert sein, daß es von dieser Seite nur nach den schrecklichsten Verwüstungen und Umwälzungen besser werden kann, und muß nur, damit diese kräftig und glücklich bestanden werden, wenn sie kommen, recht auf den Geist wirken. Das thue ich auf jede Art, die in meinen Kräften steht; wie lange ich es noch können werde, weiß Gott. Aber gerne hätte ich Dir von dem Segen gesprochen, den ich in dieser Hinsicht zu stiften glaube, und wie ich die Saat glaube kommen zu sehen.“ So hat er, seines Zieles und des Weges, welcher zu diesem führt, nie vergessend, während der sieben Jahre vorbereitenden Harrens dafür gearbeitet, daß aus der traurigen Gegenwart eine schöne Zukunft hervorgehe, und auch in diesem Sinne wahr gemacht das Wort seiner Monologen: „So bin ich der Denkart und dem Leben des jetzigen Geschlechts ein Fremdling, ein prophetischer Bürger einer späteren Welt, zu ihr durch lebendige Phantasie und starken Glauben hingezogen, ihr angehörig jede That und jeglicher Gedanke. Gleichgültig läßt mich, was die Welt, die jetzige, thut oder leidet; tief unter mir scheint sie mir klein, und leichten Blickes übersieht das Auge die wenngleich großen verworrenen Kreise ihrer Bahn. — — Doch wo ich einen Funken des verborgenen Feuers sehe, der frühe oder spät das Alte verzehren und die Welt erneuen wird, da fühl' ich mich in Lieb' und Hoffnung hingezogen wie zu dem geliebten Zeichen der fernen Heimat. Auch wo ich stehe, soll man in fremdem Lichte die heilige Flamme brennen sehen, den abergläubigen Knechten der Gegenwart eine schauerliche Mahnung, den Verständigen ein Zeugnis von dem Geiste, der da waltet. Es nahe sich in Liebe und Hoffnung jeder, der wie ich der Zukunft angehört, und durch jegliche That und Rede eines jeden schließe sich enger und erweitere sich das schöne freie Bündnis der Verschworenen für die bessere Zeit!“ Als ein Mitverschworener des freien Bundes deutscher Gesinnung und deutscher Tugend, welcher „keines äußeren Kennzeichens und keiner maurerischen Formen bedurfte“, ist Schleiermacher als Familienvater und als Freund, als Prediger und als Lehrer der Wissenschaft, auch für den Staat thätig gewesen und hat auch er sich einen Anspruch erworben auf jenen höchsten Preis, welchen Arndt dem edeln Scharnhorst zuerkannt hat, als dem Manne, „der im stillen hat geschaffen Roß und Männer, Krieg und Waffen“, und der „ob alle Welt auch teufelt, nie am Vaterland verzweifelt!“ Die hohen Güter, welche in der Zeit der Begeisterung wider erkämpft worden waren, hat er in den schwülen Jahren einer kurzsichtigen und engherzigen Reaktion mit ausdauerndem Mannesmut zu schützen gewußt, und er hat nicht unterlassen, den kommenden Geschlechtern zu zeigen, wie sie das angefangene gute Werk fortzusetzen und zu vollenden hätten. Und so wird auch zu dem Staatspädagogen Schleiermacher der Deutsche nicht umsonst sich zurückwenden, wenn er in der Verwirrung politischer Verhältnisse und Ansichten einen freien und ungetrübten Blick und den frischen Mut des festen Glaubens an sein Volk und Vaterland wiederzugewinnen sucht. (Vgl. Beyschlag, Schleiermacher als politischer Charakter. Berlin 1866.)

Bei all seinem begeisterten und eifrigen Wirken für eine freiheitliche Entwickelung des Staates hatte doch Schleiermacher von einem Demagogen durchaus nichts an sich. So wenig er in den faktischen politischen Zuständen die Verwirklichung seines Begriffes von der wahren staatlichen Gemeinschaft zu finden vermochte, ebensowenig erwartete er von revolutionären Maßregeln ein Heil. Schon als Jüngling hatte er zwar in der französischen Revolution mit Klopstock, Kant, Fichte u. a. die berechtigten Forderungen nicht verkannt, aber, besonnener als die meisten ihrer Verteidiger, hatte er entschieden mißbilligt, „was menschliche Leidenschaften und überspannte Begriffe dabei gethan haben", und ganz besonders sich verwahrt gegen den unseligen Schwindel, „eine Nachahmung davon zu wünschen und alles über den Leisten schlagen zu wollen". Er sah in der rechten Vereinigung zwischen Fürsten und Völkern die Bürgschaft einer schöneren Zukunft, und nicht minder als die Freiheit fand die gesetzliche Ordnung an ihm einen mutvollen und kräftigen Vertreter. Auch auf diesem Gebiete also ist er der Mann der Versöhnung und Vermittelung geblieben; und dies führt uns darauf, dieser ihm so eigentümlichen versöhnenden und vermittelnden Grundrichtung seines Wesens und Wirkens noch eine kurze Betrachtung zu widmen. Bekanntlich ist ihm in neuester Zeit diese Tendenz zum Vorwurfe gemacht worden. Infolge einer sonderbaren Begriffsverwirrung ist auch Schleiermacher gerade um deswillen den „Halben" beigezählt worden, weil er mit dem Halben und Einseitigen sich nicht begnügen wollte und konnte, sondern in richtiger Ausgleichung der einander entgegengesetzten Halbheiten und Einseitigkeiten stets das Ganze lebendig zu erfassen und darzustellen trachtete. Denn das kann doch keinem Zweifel unterliegen, daß gesundes und volles Leben überall nur durch die Versöhnung der Gegensätze sich bilden kann, durch deren einseitige Verfolgung der Mensch sich selbst der Teilnahme an dem vollen Lebensgehalte berauben würde. Vor allem beruhet alles höhere menschliche Leben auf der Ausgleichung zwischen dem Ich und dem Nichtich, damit jenes weder in seiner leeren und einseitigen subjektiven Isoliertheit verharre, noch seine Selbständigkeit an dieses verliere. Ein gesundes, frisches und reiches geselliges Leben giebt es nicht ohne die rechte Versöhnung zwischen der Autorität der Mündigen und der wachsenden Selbständigkeit der Unmündigen, zwischen der ausgeprägten Eigentümlichkeit jedes einzelnen und der liebevollen Anerkennung der Individualität anderer. Die staatliche Gemeinschaft kann nicht bestehen ohne Vermittelung zwischen der gesetzlichen Ordnung des Ganzen und der Freiheit ihrer einzelnen Glieder. Die Wissenschaft, wenn sie nicht auseinanderfallen soll in tote Gelehrsamkeit und willkürliche, inhaltslose Spekulation, muß die Versöhnung suchen zwischen dem Stoff des Erkennens und der Geisteskraft, welche ihn durchdringt und bewältigt und sich zum lebendigen Eigentum macht. Und was für einen Beruf hätte die Kirche, als den, nach dem Vorbilde ihres Hauptes zu vermitteln zwischen dem Glauben ihrer Glieder und den Gnadengütern, die sie zu verwalten hat? Man kann nicht leugnen, daß eine falsche Vermittelung, welche die freie Bewegung des subjektiven Geistes nicht durch das Wesen der Sache selbst, sondern durch feige Rücksicht auf faktische äußere Verhältnisse zu beschränken sucht, das Ihrige dazu beigetragen hat, das Streben nach Vermittelung überhaupt in Mißkredit zu bringen. Aber Schleiermacher hat wahrlich nicht zu denen gehört, welche aus äußerlichen Rücksichten die Gegensätze feige verhüllen, um Friede rufen zu können, wo doch kein Friede ist. Das hat er, um hier nur daran zu erinnern, bewiesen, als wegen seiner Opposition gegen die Agende „fast ein Jahrzehnt hindurch das Damoklesschwert der Amtsentsetzung oder Amtsniederlegung über seinem Haupte schwebte" und er dennoch bei seinem Widerspruch beharrte, bis die Nachgiebigkeit der Gegner auch ihm erlaubte, nachgiebig zu sein. Sein Streben nach Vermittelung, in welchem er auf allen jenen Gebieten das wahre Leben wesentlich gefördert hat, gieng jederzeit einerseits aus seiner Vertiefung in die Sache und aus deren allseitiger Erwägung und andererseits aus der tiefsten Achtung vor dem Rechte der persönlichen Überzeugung hervor, welche Achtung ihm sowol die gründlichste eigene

Prüfung desjenigen, was er sich zu eigen machen sollte, zur Pflicht machte, als sie es ihm als etwas Unwürdiges verbot, die Zustimmung anderer, wenn sie nicht aus freier Überzeugung sich ergeben wollte, zu erzwingen, oder zu erschleichen. Schon der Zweiundzwanzigjährige kannte sich genug, um seinem Vater die Beruhigung geben zu können, daß er wol niemals für ein fertiges System Partei werde nehmen und noch weniger machen können: „Ich glaube nicht, daß ich es jemals bis zu einem völlig ausgebildeten System bringen werde, so daß ich alle Fragen, die man aufwerfen kann, entscheidend und im Zusammenhang mit aller meiner übrigen Erkenntnis würde beantworten können; aber ich habe von jeher geglaubt, daß das Prüfen und Untersuchen, das geduldige Anhören aller Zeugen und aller Parteien das einzige Mittel sei, endlich zu einem hinlänglichen Gebiet von Gewißheit und vor allen Dingen zu einer festen Grenze zwischen dem zu gelangen, worüber man notwendig Partei nehmen und sich und einem jeden andern Rede und Antwort muß stehen können, und zwischen dem, was man ohne Nachteil seiner Ruhe und Glückseligkeit unentschieden lassen kann. So sehe ich den Kampfspielen philosophischer und theologischer Athleten ruhig zu, ohne mich für irgend einen zu erklären oder meine Freiheit zum Preis einer Wette für irgend einen zu setzen; aber es kann nicht fehlen, daß ich nicht jedesmal von beiden etwas lernen sollte." Leider waren die beiden streitenden Parteien nicht ebenso geneigt, die gleiche Gründlichkeit der Prüfung und Besonnenheit des Urteils von ihm zu lernen. Oberflächlichere Geister, welche nur um jeden Preis in einem bestimmten Resultate Ruhe finden wollten, wenn dieses auch nicht durch ausreichende Untersuchung festgestellt war, oder sich lieber einredeten, eine gewisse Ansicht bereits zu haben, als daß sie diese auf dem Wege selbständiger Überzeugung erst gesucht hätten, und solche, die bei ihrer vorherrschenden Richtung auf praktische Zwecke in dem Streite der Meinungen und Bestrebungen es für ihre Pflicht hielten, für eine bestimmte Partei sich zu erklären und andere dafür zu gewinnen, wenn auch weder diese, noch sie selbst, den Schwur zu der Parteifahne mit voller Zustimmung ihres Herzens leisten konnten: die alle vermochten in der besonnenen Zurückhaltung Schleiermachers und in seiner Tendenz, den Streit zu vermitteln, indem er auf dem Grunde der unitas in necessariis die libertas in dubiis zu sichern suchte, nur eine ihnen sehr verdrießliche Unentschiedenheit seines Charakters zu erkennen. Wenn er im Streite der Ansichten, um die Allzusicheren zur Besinnung zu bringen, ähnlich wie Lessing, es liebte, auf „das entgegengesetzte Ende des Brettes zu treten, damit dieses nur nicht völlig umschlage", und er manches nicht *δογματικῶς*, sondern nur *γυμναστικῶς* behauptete; so haben sie ihm zum Vorwurfe gemacht, was sie zu gedankenlos oder zu träge waren, sich selbst zu nutze zu machen; und ein Mann, wie A. W. v. Schlegel, der in seinem ganzen Leben keinen einzigen Beweis von solcher Überzeugungstreue gegeben hat, wie sie Schleiermachern jederzeit begleitete, hat es wagen dürfen, über den Namen des letzteren den geschmacklosen, aber gleichwol oft widerholten Witz zu machen, als ob dieser Name ominös gewesen sei für den Mann, der es so gut verstanden habe, „der nackten Wahrheit Schleier zu machen". Schleiermacher selbst aber ist sich seiner Stellung zu dem Urteil der Leute klar bewußt gewesen. Schon 1793 hat er seinem Vater geschrieben: „Indem ich mich nicht enthalten kann, die Parteilichkeit und Einseitigkeit der Menschen nach bestem Wissen und Gewissen zu bestreiten und ihnen zu dem audiatur et altera pars hier und da praktische Anleitung zu geben, so verderbe ich es mit allen, und ich armer Mensch, der ich selten über einzelne Dinge eine Meinung habe und also noch viel weniger im ganzen zu einer Partei gehören kann, gelte bei den Demokraten nicht selten für einen Verteidiger des Despotismus und für einen Anhänger des alten Schlendrians, bei den Brauseköpfen für einen Politikus, der den Mantel nach dem Winde hängt und mit der Sprache nicht heraus will, bei den Royalisten für einen Jakobiner und bei den klugen Leuten für einen leichtsinnigen Menschen, dem die Zunge zu lang ist. So ist mir's mit der Theologie auch schon seit langer Zeit gegangen, und ich weiß mich zu besinnen, daß ich in einer Viertelstunde in der näm-

lichen Stube von dem einen für einen Lavaterschen Christen, von dem andern wenigstens für einen Naturalisten, von dem Dritten für einen strengen dogmatischen Orthodoxen und von dem Vierten" . . . — „für einen argen Ketzer gehalten worden bin", mag es wol in dem Briefe geheißen haben, dessen Schluß uns nicht erhalten ist. Noch sechzehn Jahre nachher, wo die Welt doch wissen konnte, was sie an dem Manne hatte, war das nicht anders geworden; er selbst aber hatte auch damals dabei die alte klare Ruhe und selbstbewußte Festigkeit sich bewahrt. „Sei doch ja ganz ruhig, liebe Jette," schreibt er an seine Braut, „wegen meines Verhältnisses zu den Leuten. Ich kenne das schon seit so langer Zeit und es hat gar nichts zu sagen. Es ist gar nicht anders möglich, als daß viele mich mißverstehen, daß einige sich an mir ärgern, und daß ich andern ein Dorn im Auge bin. Um das zu ändern, müßte ich mich selbst im innersten Wesen ändern, und das wirst Du doch nicht wollen." Freuen auch wir uns, daß er durch keinen Druck von außen und durch keine Menschenfurcht oder Menschengefälligkeit sich hat verleiten lassen, sich selbst untreu zu werden, sondern daß er dem Berufe, zu welchem er nach seinem „innersten Wesen" auf eine so ausgezeichnete Weise ausgestattet war, dem hohen Berufe, versöhnend und vermittelnd auf den verschiedenen Lebensgebieten die ganze Wahrheit zu suchen und ihnen den vollen Lebensgehalt zu retten, unbeirrt und unermüdlich gedient hat. Und bei aller Verkennung, welcher er begegnen mußte, hat es ihm doch auch an fruchtbarer Anerkennung nicht gefehlt, in deren Folge durch seinen Einfluß unter manigfaltigen Schwankungen in entgegengesetzte Extreme das rechte Gleichgewicht hergestellt worden ist. Auf dem Gebiete, welchem seine Thätigkeit vorzugsweise galt, hat er der ersten Generation, welcher sein Wirken zugute kam, gegenüber den Nachwirkungen einer oberflächlichen Aufklärerei und eines leeren Kritizismus, in welchem das isolierte Subjekt dem, was in seinem Geiste ursprünglich angelegt und durch die geschichtliche Entwickelung der Menschheit ihm zu Teil geworden ist, sich äußerlich gegenüberstellt, statt sich im Zusammenhange damit zu begreifen, den Sinn wieder geweckt für die zum Wesen des menschlichen Geistes gehörende ursprüngliche Verbindung desselben mit dem Göttlichen und für das höhere Leben, welches ihm durch das Evangelium thatsächlich aufgegangen ist; der späteren Generation aber ist er ein ernster Mahner geworden, gegen einen aufs neue drohenden äußerlichen Positivismus das Recht der Kritik und der persönlichen Überzeugung zu wahren. Jetzt freilich glauben „die Entschiedenen" von der Rechten und der Linken über den Vermittler weit hinaus zu sein. Die einen sehen in ihrer stolzen Sicherheit auf seinen „Subjektivismus" mitleidig herab: und die andern wollen in ihrer stolzen Freiheit auch von seiner Gebundenheit an Christus und an das dessen Leben und Wirken bezeugende feste apostolische Wort nichts wissen, und finden, daß es eine viel zu bescheidene Aufgabe für die Wissenschaft ist, die vom Glauben unmittelbar festgehaltene reale Verbindung des Menschen mit seinem Gott und seinem Erlöser nur recht gründlich zu verstehen und klar darzustellen. Gleichwol dürfen wir gewiß sein, daß, wenn diese von verschiedenen Enden her wehenden Winde sich gelegt und die trüben Wasser, welche durch sie aufgeregt worden sind, sich verlaufen haben, der selige Neander Recht behalten wird mit seinem Ausspruch, daß man von Schleiermacher eine neue Periode in der Geschichte der Kirche datieren werde: eine Periode, deren Signatur nicht darin bestehen wird, daß man bei den einzelnen Sätzen der Schleiermacherischen Lehre stehen bleibt, sondern darin, daß sie von ihm den Anstoß empfangen hat zu einer fortgehenden Bewegung, in welcher man die Versöhnung sucht zwischen der absoluten Gebundenheit des Menschen an Gott und seiner Freiheit und die Vermittelung zwischen dem ebenso lebendigen als festen Glauben an die durch Christum vollzogene Thatsache der Erlösung der Menschheit und einer ebenso tief gehenden und umsichtigen als frei sich bewegenden Wissenschaft, um durch solche Versöhnung und Vermittelung bewahrt zu bleiben vor den beiden entgegengesetzten Abwegen, vor welchen Schleiermacher mit so klarer Voraussicht gewarnt hat und von welchen der eine den Glauben bei der Barbarei und der

andere die Wissenschaft bei dem Unglauben ankommen läßt. Und wie sehr auch durch der Parteien Haß und Gunst das Charakterbild des Mannes entstellt werden mag: es wird aus dem Staube, welchen der Kampf der Parteien aufgewirbelt hat, wider hervortreten und in ruhiger Klarheit vor uns stehen bleiben als das Bild eines Mannes, welcher uns zeigt, wie ein Mensch nicht dadurch sein Wesen vollendet, daß er sich an den Dienst irgend eines äußeren Zweckes hingiebt, um dann gemessen zu werden nach dem quantitativen Unterschiede der größeren oder geringeren Entschiedenheit, mit welcher er diesem Zwecke dient, sondern wie der qualitative Wert höher steht, welchen ein Mensch sich dadurch erwirbt, daß er vor allem den Reichtum des ihn umgebenden Lebens, reinigend und beherrschend, nach der von Gott in sein Wesen gelegten Eigentümlichkeit, lebendig ergreift und darstellt.

Dies führt uns von der allgemeineren Charakteristik Schleiermachers wider zu seiner pädagogischen Wirksamkeit zurück, insbesondere zu einer Übersicht der Schriften, in welchen er seine Grundsätze über Erziehung niedergelegt hat. Sie gehen sämtlich von dem leitenden Grundgedanken aus: Freie und lebendige Entwickelung der Individualität, verbunden mit der Erweckung einer thatkräftigen Teilnahme an dem Leben der Gemeinschaft, in welche das Individuum gestellt ist.

Zuerst sind als eine Schrift von wesentlich pädagogischem Inhalte die Monologen zu besprechen; sie enthalten, um so zu sagen, das Programm für die Selbsterziehung, welche Schleiermacher unablässig an sich geübt hat. Auch hier tritt seine Berührung mit Schiller, namentlich mit dessen Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen, manigfach und deutlich hervor. Wenn dort Schiller sagt: „Jeder Mensch trägt, der Anlage und Bestimmung nach, einen reinen, idealischen Menschen in sich, mit dessen unveränderter Einheit in allen seinen Abwechslungen übereinzustimmen die große Aufgabe seines Daseins ist"; so ist damit auch der Grundgedanke der Monologen klar und bündig ausgedrückt. Nur den idealischen Menschen, welchen er in sich trug und mit welchem in allen wechselnden Verhältnissen des wirklichen Lebens übereinzustimmen ihm als das höchste Ziel seines Lebensberufes galt, hat Schleiermacher darstellen wollen; und er verwahrt sich ausdrücklich dagegen, daß man das, was sich auf die Idee eines Menschen bezieht, mit dem, was von seiner Erscheinung gilt, verwechsle und ihm die Lächerlichkeit zutraue, daß er „als ein geistiger Narciß die verliebten Worte, mit welchen er sein eigenes Bildnis angeredet, der Welt noch weit und breit verkünde". Mit den Reden über die Religion hatte er das scheidende Jahrhundert beschlossen; mit den Monologen, als einer „Neujahrsgabe", brachte er dem neuen seinen ernsten und lebensfreudigen Gruß. Man hat auch aus dem Verhältnis dieser beiden Schriften zu einander einen inneren Widerspruch in des Verfassers Wesen nachweisen zu können geglaubt: in der ersteren sollte er als ein Spinozist das Ich in absoluter Abhängigkeit in dem Universum aufgehen lassen; in der letzteren als ein Fichteaner die absolute Freiheit des Ich, das für sich selbst das Universum sei, verkünden.. Einer eingehenderen Betrachtung wird der Punkt nicht verborgen bleiben, wo der scheinbare Widerspruch zur höheren Einheit zusammengeht. Die Reden gehen dem religiösen Leben bis dahin nach, wo es in dem Bewußtsein des Ich von seiner absoluten Abhängigkeit von Gott seine Quelle hat; aber zur vollen Reinheit und Kräftigung dieses Bewußtseins gehört notwendig, daß das Ich allem andern gegenüber, was nicht Gott ist, seiner Freiheit sich bewußt geworden sei. Und die Monologen gehen von dem Momente aus, in welchem das Ich das Bewußtsein seiner Freiheit gefunden hat, und zeigen, wie von da aus das sittliche Leben sich gestalten muß; aber diese Freiheit ist etwas ganz anderes, als die Willkür des beschränkten und isolierten Subjekts, sie ist eine Freiheit, welche nur in der Abhängigkeit von dem Absoluten ihre Vollendung und Befriedigung finden kann. „Die Reden und Monologen umfassen also im wesentlichen dieselbe Anschauung. Der Unterschied besteht nur darin, daß die Reden ihrer Aufgabe gemäß die Hingabe an das Ab-

solute im Gefühl als das Prinzip alles religiösen Lebens hervorkehren, die Monologen dagegen in ihrer ethischen Tendenz die freie Selbstbestimmung als den höchsten Zweck des Menschen fordern. Implicite aber ist in diesem jenes mitenthalten und umgekehrt, so daß beide Darstellungen sich gegenseitig ergänzen und erklären.“ (Schaller, Vorlesungen über Schleiermacher. Halle 1844, Seite 122, und über die Monologen überhaupt S. 89—124, ganz besonders aber Dilthey, a. a. O. S. 446—468.) Daraus aber, daß in den Monologen eben nur das Urbildliche im Menschen dargestellt werden sollte, erklärt es sich nach des Verfassers eigener Bemerkung, daß „das im engeren Sinne Religiöse darin nirgend hervortritt“, indem dieses auf dem Glauben an die Erlösung beruht, durch welche jenes Urbild aus seiner thatsächlichen Trübung und Entstellung erst wider hergestellt werden soll. In dem ersten, „Betrachtung“ überschriebenen, Abschnitt erkennt Schleiermacher in dem Punkte, in welchem ein Jahr von einem Jahre, ein Jahrhundert von einem Jahrhundert sich scheidet, eine „tiefsinnige Allegorie“. Der Masse der Menschen freilich bleibt dieser tiefe Sinn verborgen. Sie sehen nichts, als eine zufällige Teilung der im steten Wechsel von Gedanken und Empfindungen ihnen sich fortspinnenden Zeitreihe, gönnen sich höchstens einmal Ruhe, um sich müssig hinzusetzen an das Ufer des Lebens und „schlachten so am Grabe des Jahres den Tag, der in leeren Phantasieen vergeht, ein vergebliches Opfer“, mögen sie nun in ohnmächtiger Wehmut der Vergangenheit nachweinen, oder das Bild trügerischer Hoffnung in den leeren Raum der nächsten Zukunft hinmalen. Der ernstere und tiefere Sinn versenkt sich in eine andere Betrachtung. „Der Punkt, der eine Linie durchschneidet, ist nicht ein Teil von ihr, er bezieht sich auf das Unendliche ebenso eigentlich und unmittelbar, als auf sie; und überall in ihr kannst du einen solchen Punkt setzen. So auch der Moment, in welchem du die Bahn des Lebens teilst, soll selbst kein Teil des zeitlichen Lebens sein; anders soll er sich erzeugen und gestalten, um dir ein unmittelbares Bewußtsein von deinen Beziehungen mit dem Ewigen und Unendlichen zu erregen; und überall wo du willst, kannst du so den Strom des zeitlichen Lebens hemmen und durchschneiden. Darum erfreu' ich mich als einer bedeutungsvollen Mahnung an das Göttliche in mir der schönen Einladung zu einem unsterblichen Dasein außerhalb des Gebietes der Zeit und frei gesprochen von ihrem Gesetze.“ Solche Freiheit und Unendlichkeit aber giebts nur für den, „der wol zu sondern weiß, was in seinem Dasein Er selbst ist und was fremdes; was in der Welt ihm fremdes, was Er selbst; ja nur für den, der klar das große Rätsel, wie beides zu scheiden ist, und wie es ineinander wirkt, sich gelöst, ein Rätsel, in dessen alten Finsternissen noch Tausende quälen, und hingegeben, weil das eigene Licht verloschen, dem trügerischesten Scheine folgen müssen. Die Außenwelt, die Welt vom Geist geleert, ist jedem von der Menge das größte und erste, der Geist ein kleiner Gast nur auf der Welt, nicht sicher seines Orts und seiner Kräfte. Mir stellt der Geist, die Innenwelt, sich kühn der Außenwelt, dem Reich des Stoffs, der Dinge, gegenüber . . . Mir ist das alles nur der große gemeinschaftliche Leib der Menschheit, wie der eigene Leib dem Einzelnen gehört, ihr angehörig, nur durch sie möglich und ihr mitgegeben, daß sie ihn beherrsche, sich durch ihn verkünde.“ Und das innerste Thun des Geistes ist frei, ob auch sein Wirken in der Welt der Geister ewigen Gesetzen folgt. „So ist die Freiheit mir in allem das Ursprüngliche, und wie das erste, so das Innerste. Wenn ich in mich zurückgeh', um sie anzuschauen; so ist mein Blick auch ausgewandert aus dem Gebiet der Zeit, und frei von der Notwendigkeit Schranken; es weichet jedes drückende Gefühl der Knechtschaft, es wird der Geist sein schöpferisches Wesen inne, das Licht der Gottheit geht mir auf und scheucht die Übel weit zurück, in denen jene traurig irrend wandeln. Und wie ich mich finde, wie mich erkenne durch die Betrachtung, das hängt nicht ab vom Schicksal oder Glück, nicht davon, wie viel der frohen Stunden ich geerntet, noch was gefördert ist und feststeht durch mein Thun, und wie die äußere Darstellung dem Willen ist gelungen: denn das

ist alles ja nicht Ich, ist nur die Welt." Nur diese hohe Selbstbetrachtung setzt den Menschen in den Stand, der erhabenen Forderung zu genügen, daß er „nicht sterblich nur im Reich der Zeit, auch im Gebiet der Ewigkeit unsterblich, nicht irdisch nur, auch göttlich soll sein Leben führen." Wenn sie sein Denken und Thun begleitet, so besitzt er in ihr das Mittel, in jedem Augenblick aus dem stets kreisenden Wechsel der Erscheinung in das Reich der Ewigkeit sich zu versetzen. Denn nicht jenseits der zeitlichen Welt nur liegt das ewige Leben: „es schwebt schon jetzt der Geist über der zeitlichen Welt, und solches Schauen ist Ewigkeit ... Beginne darum schon jetzt dein ewiges Leben in steter Selbstbetrachtung; sorge nicht um das, was kommen wird, weine nicht um das, was vergeht: aber sorge dich selbst nicht zu verlieren, und weine, wenn du dahin treibst im Strome der Zeit, ohne den Himmel in dir zu tragen". — Der „Betrachtung" schließen „Prüfungen" sich an: sie bilden den für die Erkenntnis von Schleiermachers Eigentümlichkeit bedeutsamsten Abschnitt des Werkes. Das herrliche Hauptresultat der „Betrachtung" wird am Anfange dieses zweiten Abschnittes zunächst noch einmal also zusammengefaßt: „Mit stolzer Freude denk' ich noch der Zeit, da ich das Bewußtsein der Menschheit fand, und wußte, daß ich nun es nicht mehr verlieren würde. Von innen kam die hohe Offenbarung, durch keine Tugendlehren und kein System der Weisen hervorgebracht: das lange Suchen, dem nicht dies, nicht jene genügen wollten, krönte ein heller Augenblick; die Freiheit löste die dunkeln Zweifel durch die That. Ich darf es sagen, daß ich nie seitdem mich selbst verloren .... In stiller Ruhe, in wechselloser Einheit führe ich ununterbrochen das Bewußtsein der ganzen Menschheit in mir." Und da die innere Gewißheit dieses Bewußtseins auch die Bürgschaft für seine Dauer in alle Zukunft in sich trägt, so hätte er sich dabei beruhigen können, wenn dies das Einzige wäre, was er von sich fordert. In der That hat er auch eine Zeitlang geglaubt, bei diesem Punkte stehen bleiben zu können. „Lange genügte es auch mir, nur die Vernunft gefunden zu haben; und die Gleichheit des einen Daseins als das einzige und höchste verehrend, glaubte ich, es gebe nur ein Rechtes für jeden Fall, es müsse das Handeln in allen dasselbe sein, und nur wiefern doch jedem seine eigene Lage, sein eigener Ort gegeben sei, unterscheide sich einer vom andern. Nur in der Manigfaltigkeit der äußeren Thaten offenbare sich verschieden die Menschheit; der innere Mensch, der einzelne sei nicht ein eigentümlich gebildetes Wesen, sondern überall jeder an sich dem andern gleich." Aber wenn auch jeder Mensch dahin gekommen wäre, das Bewußtsein der ganzen Menschheit in sich zu tragen und „sein eigen Selbst zu ihrem Selbst zu erweitern", und wenn in allen Menschen der so in ihnen wach gewordene „idealische Mensch" im Bewußtsein seiner Selbständigkeit und Freiheit der Welt sich kühn gegenüberstellte, so blieben sie doch dabei noch nur äußerlich unterschiedene, aber nicht innerlich verschiedene, sondern an sich gleiche Exemplare derselben Gattung. Nun zeigt sich aber, daß ein jeder Mensch, und zwar nicht etwa nur durch die Verschiedenheit der äußeren Verhältnisse, in welche er gestellt ist, sondern schon durch die ursprüngliche Anlage seiner Natur auf eigentümliche Weise bestimmt ist. Und darum darf er sich nicht dabei beruhigen, daß er „die unwürdige Einzelheit des sinnlichen tierischen Lebens verschmähend, das Bewußtsein der allgemeinen Menschheit gewinnt, und vor der Pflicht sich niederwirft", welche von allen dasselbe fordert; sondern er muß „zu der höheren Eigenheit der Bildung und der Sittlichkeit emporblicken" und danach streben, daß „die Natur durch die Freiheit ausgebildet und mit ihr ganz eins werde". Die natürliche Eigentümlichkeit des Menschen also muß durchdrungen und gestaltet werden von der freien Kraft seines persönlichen Geistes, damit er zu der wahren, der individuellen Bildung gelange, durch welche das leere Ich erst einen lebendigen Inhalt empfängt und die numerische Unterschiedenheit bloßer Exemplare der Menschengattung in die specifische Verschiedenheit eigentümlich bestimmter Individuen sich verwandelt. Diese Bildung zu freier und inhaltsvoller Eigentümlichkeit ist die Grundforderung

der Pädagogik Schleiermachers, und er hat diese gerade hier mit eben so viel Klarheit und Entschiedenheit als Begeisterung ausgesprochen. „Mir wollte nicht genügen, daß die Menschheit nur da sein sollte als eine gleichförmige Masse, die zwar äußerlich zerstückelt erschiene, doch so, daß alles innerlich dasselbe sei. Es nahm mich Wunder, daß die besondere geistige Gestalt der Menschen ganz ohne inneren Grund auf äußere Weise nur durch Reibung und Berührung sich sollte zur zusammengehaltenen Einheit der vorübergehenden Erscheinung bilden. So ist mir aufgegangen, was seitdem am meisten mich erhebt; so ist mir klar geworden, daß jeder Mensch auf eigene Art die Menschheit darstellen soll, in eigener Mischung ihrer Elemente, damit auf jede Weise sie sich offenbare, und alles wirklich werde in der Fülle des Raumes und der Zeit, was irgend Verschiedenes aus ihrem Schoße hervorgehen kann. Mich hat vorzüglich dieser Gedanke emporgehoben und gesondert von dem Geringeren und Ungebildeteren, das mich umgiebt; ich fühle mich durch ihn ein einzeln gewolltes, also auserlesenes Werk der Gottheit, das besonderer Gestalt und Bildung sich erfreuen soll; und die freie That, zu der dieser Gedanke gehört, hat versammelt und innig verbunden zu einem eigentümlichen Dasein die Elemente der menschlichen Natur." Mit diesen Anschauungen und Forderungen aber ist Schleiermacher über das gegen die natürliche Besonderheit des Individuums sich nur negativ verhaltende Fichtesche Ich, wie über den abstrakten Pflichtbegriff Kants, widerum auf ganz ähnliche Weise wie Schiller hinausgegangen: die individuelle Bildung des einen und die ästhetische Erziehung des andern fordern im Wesen dasselbe, die Sammlung und innige Verbindung der Elemente der menschlichen Natur zu einem eigentümlichen Dasein durch die freie That des Geistes. Schleiermacher macht seine Forderung zunächst zum Prinzip seiner Selbsterziehung, indem er die Stellung zu erkennen sucht, welche ihm von Gott in der Manigfaltigkeit von individuellen Besonderheiten angewiesen ist. Am wenigsten findet er von dem Berufe des Künstlers etwas in sich, welcher die Menschheit durch kunstreiche Werke äußerlich so darzustellen sucht, „daß jeder, was man zeigen wollte, erkennen muß"; sondern seine Aufgabe erkennt er darin, daß er „die Menschheit in sich zu einer entschiedenen Gestalt durch wechselreiches Handeln bilde". Der einsame Fleiß, mit welchem der Künstler an ein bestimmtes Werk sich völlig hingiebt, um dieses in vollendeter Form von sich abzulösen und hinzustellen, entspricht seinem Wesen nicht. Ihm trocknen in der Einsamkeit die Säfte des Gemüts: er „muß hinaus in mancherlei Gemeinschaft mit den andern Geistern", um „immer fester durch Geben und Empfangen das eigene Wesen zu bestimmen". Er muß, was es Menschliches giebt, auf sich wirken lassen, damit er es sich zu eigen mache. Und der ungestillte Durst, sein eigenes Wesen stets weiter zu bilden, verstattet nicht der That, der Mitteilung des Innern auch äußere Vollendung zu geben: „Mir bleibt nicht Zeit, nicht Lust danach zu fragen; fort muß ich von der Stelle, wo ich stand, durch neues Thun und Denken im kurzen Leben noch das eigene Wesen, so weit es möglich, zu vollenden." Aber solche Bildung der eigenen Eigentümlichkeit ist nicht möglich ohne lebendige Gemeinschaft mit andern Individuen. „Nur wenn der Mensch von sich beständig fordert, die ganze Menschheit anzuschaun und jeder andern Darstellung von ihr sich und die seine vergleichend gegenüber zu stellen, kann er das Bewußtsein seiner Selbstheit erhalten: denn nur durch Entgegensetzung wird das Einzelne erkannt." Und um die Gemeinschaft mit andern für die eigene Vollendung fruchtbar zu machen, dazu gehört „Sinn und Liebe"; allgemeiner Sinn, um die Eigentümlichkeit anderer klar und sicher zu erkennen, und Liebe, um sich an diese hinzugeben und ihr widerum sein eigenes Wesen aufzuschließen. „Ja, Liebe, du Anziehungskraft der geistigen Welt! Kein eigenes Leben und keine Bildung ist möglich ohne dich, ohne dich müßte alles in gleichförmige rohe Masse zerfließen! . . . Keine Bildung ohne Liebe, und ohne eigene

Bildung keine Vollendung in der Liebe; eins das andere ergänzend, wächst beides unzertrennlich fort.“ Denn die wahre, edle Liebe ist immer auf die innerste Eigentümlichkeit des andern gerichtet. Und Schleiermacher darf sich nachsagen, daß seine Liebe stets von dieser Art gewesen ist: „Das ist es, dessen ich mich hoch erfreue, daß meine Liebe und Freundschaft nie unedlen Ursprungs sind, nie auf des Geliebten sinnlich Wolergehen gerichtet, mit keiner gemeinen Empfindung je gemischt, nie der Gewohnheit, nie des weichen Sinnes, noch minder störriger Parteisucht Werk, immer der Freiheit reinste That, und auf das eigene innerste Sein des Menschen allein gerichtet. Verschlossen war ich immer jenen gemeinen Gefühlen; nie hat mir Wolthat Freundschaft abgelockt, nie Schönheit Liebe, nie hat das Mitleid mich so befangen, daß es dem Unglück Verdienst geliehen und den Leidenden mir anders und besser dargestellt; nie Übereinstimmung im einzelnen mich so ergriffen, daß ich mich über die Verschiedenheit des tiefsten Innern getäuscht.“ Um zu diesem Kerne hindurchzudringen, hat seine Liebe auch den Streit nicht gescheut gegen den täuschenden Schein einer oberflächlichen Selbstdarstellung, durch welche der andere unbewußt sein eigenstes Wesen verhüllt; denn nur wenn das innerste Sein des Menschen mit dem des andern sich begegnet, kann der rechte Wechselverkehr geistigen Gebens und Empfangens sich bilden, ohne welchen es keine wahre und förderliche Gemeinschaft giebt. Darum mochte er jedes eigne Wesen mit Liebe umfassen „von der unbefangenen Jugend an, in der die Freiheit erst keimet, bis zur reifsten Vollendung der Menschheit“. Aber freilich: wer in dem andern sein eigentümliches Sein und dessen Verhältnis zur gesamten menschlichen Natur sucht, und so viel Liebe für ihn hat, so viel er jenes findet und dieses versteht; der kann ihm doch nur so viel Liebe beweisen, als er auch von ihm verstanden wird. „Wo ist das schöne Ideal vollkommener Vereinigung? die Freundschaft, die gleich vollendet auf beiden Seiten ist?“ — Die Antwort auf diese Frage giebt die „Weltansicht“, welche der folgende Abschnitt darlegt. Die Antwort fällt im Hinblick auf das gegenwärtige Geschlecht ungünstig aus, eine wie hohe Meinung dieses auch von seiner eigenen Vortrefflichkeit hat. „Von Verbesserung der Welt spricht so gern das verkehrte Geschlecht, um selbst für besser zu gelten und über seine Väter sich zu erheben ... Wie tief im Innern ich das Geschlecht verachte, das so schamlos, als nie ein früheres gethan, sich brüstet, den Glauben kaum an eine bessere Zukunft ertragen kann, und alle, die ihr angehören, schnöde beschimpft, und nur darum dies alles, weil das wahre Ziel der Menschheit, zu welchem es kaum einen Schritt gewagt, ihm unbekannt in dunkler Ferne liegt! Ja wem es genügt, daß nur die Körperwelt der Mensch beherrscht; daß er alle ihre Kräfte erforscht, um zum Dienst des äußeren Lebens sie zu gebrauchen; ... der stimme mit ein in dieses laute Lob!“ Aber „meine Forderungen bleiben nicht bescheiden stehen bei diesem Verhältnis des Menschen zu der äußeren Welt, und wär' es auf den höchsten Gipfel der Vollendung schon gebracht! Wofür denn diese höhere Gewalt über den Stoff, wenn sie nicht fördert das eigene Leben des Geistes selbst? was rühmt ihr euch jener äußeren Gemeinschaft, wenn sie nicht fördert die Gemeinschaft der Geister selbst? ... Ist denn der Mensch ein sinnlich Wesen nur, daß auch das höchste Gefühl des leiblichen Lebens, denn sein Leib ist ja die Erde, ihm alles sein darf? ... Und darauf geht ja ihr ganzes Streben, darauf gründet sich ihr ungemessener Stolz“. Im glücklichsten Falle sind sie so hoch „gestiegen im Bewußtsein der Menschheit, daß von der Sorge für das körperliche Leben und Wolsein des Einzelnen sie zur Sorge für das gleiche Wolbefinden aller sich erheben. ... Beuge dich denn, o Seele, dem herben Schicksal, nur in dieser schlechten und finstern Zeit das Licht gesehen zu haben. Für dein Bestreben, für dein inneres Thun ist wenig von einer solchen Welt zu hoffen! nicht als Erhöhung, immer nur als Beschränkung deiner Kraft wirst du deine Gemeinschaft mit ihr empfinden müssen“. Ihre Freundschaft bringt das innerste Wesen des Freundes dem Freunde nicht näher, sondern ist nur eine Verbindung zu irdischem Dienst und darum Feindschaft gegen die innere Natur. Ihre Ehe versteht es nicht, aus der

Verbindung zwischen Mann und Frau zu wechselseitiger Unterstützung und Ergänzung einen neuen gemeinschaftlichen Willen und ein eigentümliches und darum wahrhaft schönes häusliches Leben hervorgehen zu lassen. Auch in ihrem Staate freuen sich die Regierenden nicht, einer Gemeinschaft von freien Bürgern vorzustehen, noch dienen die Regierten seinem Gesetze mit freiem und freudigem Gehorsam. So wird „das herrlichste Kunstwerk des Menschen, wodurch er auf die höchste Stufe sein Wesen stellen soll, nur als ein notwendiges Übel betrachtet, als ein unentbehrliches Maschinenwerk, um seine Gebrechen zu verbergen und unschädlicher zu machen". Wer nach dem höheren, wahren Leben trachtet, der muß sich als ein Fremdling fühlen der Denkart und dem Leben des jetzigen Geschlechts und als einen prophetischen Bürger einer zukünftigen besseren Welt, welcher er im Hoffen und Glauben mit jeder That und jeglichem Gedanken bereits angehört. Und sie wird kommen! „Bildung wird sich aus der Barbarei entwickeln, und Leben aus dem Totenschlaf!" Denn wie schnöde auch das gegenwärtige Geschlecht, nur um die Vermehrung der Mittel des äußeren Verkehrs bekümmert, die Mittel einer edeln Geselligkeit vernachläßigt, durch welche die Gemüter sich auffinden, damit durch den Austausch ihrer eigentümlichen Kräfte ihr inneres Leben gedeihen könne, und das Herz dem Herzen sich annähere: es fehlt doch an solchen Mitteln nicht, durch welche „die Verschworenen für die bessere Zeit" einander finden und erkennen mögen. Es dient dazu das immer widerkehrende gleiche Handeln, welchem der seines Zieles und Weges sich bewußt gewordene Mensch den eigentümlichen Stempel seines Geistes einprägt; und ganz besonders dienen dazu die Sitte und die Sprache, wenn sie von dem Banne der konventionellen Oberflächlichkeit und Nichtigkeit sich frei machen. Dieser gegenüber hat auch Schleiermacher empfunden, was ein neuerer Dichter in den Worten ausgedrückt hat: „Schwarze Röcke, seidne Strümpfe, Weiße, höfliche Manschetten, Sanfte Reden, Embrassieren — Ach, wenn sie nur Herzen hätten!" Die armen Menschen, welche in den Schwankungen des äußeren Lebens den Schwerpunkt ihres inneren Wesens verloren haben, sollten des Lobes wider würdig werden, welches auch aus Goethes Munde mit Recht so viel zu bedeuten hatte: „Er ist eine Natur!" „Es soll die Sitte der innern Eigentümlichkeit Gewand und Hülle sein, zart und bedeutungsvoll sich jeder edlen Gestalt anschmiegend und ihrer Glieder Maß verkündend jede Bewegung schön begleiten. Nur dies edle Kunstwerk mit Heiligkeit behandelt, nur es immer durchsichtiger und feiner gewebt und immer dichter an sich es gezogen: so wird der künstliche Betrug sein Ende finden müssen.... So soll und wird der Sitte Beständigkeit und Ebenmaß ein untrüglich Merkmal von des Geistes innerem Wesen und der geheime Gruß der Bessern werden. Abbilden soll die Sprache des Geistes innersten Gedanken; seine höchste Anschauung, seine geheimste Betrachtung des eigenen Handelns soll sie wider geben.... Bilde nur jeder seine Sprache sich zum Eigentum und zum kunstreichen Ganzen, daß Ableitung und Übergang, Zusammenhang und Folge der Bauart seines Geistes genau entsprechen, und die Harmonie der Rede den Accent des Herzens, der Denkart Grundton widergebe. Dann giebts in der gemeinen noch eine heilige und geheime Sprache, die der Ungeweihte nicht vermag zu deuten noch nachzuahmen, weil nur im Innern der Gesinnung der Schlüssel liegt zu ihren Charakteren; ein kurzer Gang nur aus dem Spiele der Gedanken, ein paar Accorde nur aus seiner Rede werden ihn verraten." Aber „harmonisch in einfacher schöner Sitte leben kann kein anderer, als wer die abgestorbenen Formeln hassend nach eigener Bildung trachtet, und so der künftigen Welt gehört; ein wahrer Künstler der Sprache kann kein anderer werden, als wer freien Blickes sich selbst beschaut, und des inneren Wesens der Menschheit sich bemächtiget hat." — Im vierten Abschnitte wird uns die „Aussicht" eröffnet, welche von jener Weltansicht aus sich darbietet. Dem Menschen, welchem das Leben nichts anderes ist, als der Inbegriff der wechselnden äußeren Erscheinungen und der flüchtigen Gedanken und Empfindungen, wie die Wirklichkeit sie erzeugt, ist freilich diese Aussicht trübe und unsicher. „Nur Hoffnung, immer

wider aller Erfahrung, allem Bewußtsein zum Trotz erneute Hoffnung auf glücklichen Wechsel ... muß seine einzige Stütze sein." Wer dagegen im Bewußtsein seiner Freiheit und seines Berufes zu eigentümlicher Bildung sich selbst gefunden hat, der mag rufen: „Willkommen mir, in jedem Augenblick, wo ich die Sklaven zittern sehe, aufs neue willkommen, geliebtes Bewußtsein der Freiheit! schöne Ruhe des klaren Sinnes, mit der ich heiter die Zukunft, wohl wissend, was sie ist und was sie bringt, mein freies Eigentum, nicht meine Herrscherin begrüße.... Wo ist die Grenze meiner Kraft? wo denn fienge sich an das fürchterliche fremde Gebiet? Unmöglichkeit ist für mich nur in dem, was ausgeschlossen ist durch der Freiheit in mir ursprüngliche That, durch ihre Vermählung mit meiner Natur. Nur das kann ich nicht, was dieser widerspricht: aber wie könnt' ich auch wollen, was jenen ersten Willen, durch den ich bin, der ich bin, rückgängig machen müßte!" „Es hindert nicht der äußern That Unmöglichkeit das innere Handeln." Von solcher Gesinnung begleitet, hat er seither die wechselreichen Bahnen des Lebens durchwandelt, und so darf ihm die Vergangenheit ein Bürge der Zukunft sein. Er weiß, wiefern sein Wesen schon fest in seiner Eigentümlichkeit gebildet und abgeschlossen ist, und daß er durch gleichförmiges Handeln nach allen Seiten mit der ganzen Einheit und Fülle seiner Kraft sich dies erhalten wird. Er weiß auch, was er sich noch nicht zu eigen gemacht, und kennt die Stellen, wo er noch in unbestimmter Allgemeinheit schwebend von frühe her den Mangel eigener Ansicht und eigener Regel schmerzlich fühlt; auch dieses Unbestimmte weiter zu bilden, wird es nicht an Anregung und Mitteln fehlen. Aber was auch kommen mag: er ist gewiß, daß er sich selbst und sein eigentümliches Wesen nie verlieren wird. „Es komme die Zeit, und bringe wie sie kann zum Handeln, zum Bilden und Äußern meines Wesens mir manigfachen Stoff. Ich scheue nichts; gleich gilt mir die Ordnung und alles, was äußere Bedingung ist. Was aus der Menschen gemeinschaftlichem Handeln hervorgehen kann, soll alles an mir vorüberziehen, mich regen und bewegen, um von mir wider bewegt zu werden, und in der Art, wie ichs aufnehme und behandle, will ich immer meine Freiheit finden und äußernd bilden meine Eigentümlichkeit." Ja auch was das wirkliche Leben dem Menschen nicht entgegenbringt, wird dem freien Geiste ersetzt durch die Phantasie. „Wie vieles berührt denn jeden im kurzen Lauf des Lebens? Von wieviel Seiten müßte der Mensch nicht unbestimmt und ungebildet bleiben, wenn nur auf das wenige, was ihn von außen wirklich anstößt, sein inneres Handeln gienge?" Aber die Phantasie „ersetzt mir, was der Wirklichkeit gebricht; jedes Verhältnis, worin ich einen andern erblicke, mache ich mir durch sie zum eigenen; es bewegt sich innerlich der Geist, gestaltet's seiner Natur gemäß, und bildet, wie er handeln würde, mit sicherm Gefühle vor". So gewinnt der Mensch eine Habe, deren er so gewiß sein darf als seines Seins, und in deren unverlierbarem Besitz er getrost in die Zukunft hinaussieht. „Aber der Tod?" Nur dem im Banne des Sinnlichen festgehaltenen Menschen ist er eine furchtbare äußere Notwendigkeit. Der freie, seines Berufes sich bewußt gewordene Mensch verwandelt auch diese äußere Notwendigkeit in eine innere, indem er durch den Hingang der Freunde, welche seine Welt gewesen, den von ihm auszufüllenden Kreis seines Wirkens sich mehr und mehr verengern und das Gleichgewicht zerstört sieht zwischen dem innern Leben und äußern Dasein; und indem er selbst dem Ziele der Vollendung seiner Eigentümlichkeit entgegenschreitet. Notwendig also ist der Tod, aber „dieser Notwendigkeit mich näher zu bringen sei der Freiheit Werk, und sterben wollen können mein höchstes Ziel! Ganz und innig will ich die Freunde umfassen und ihr ganzes Wesen ergreifen, daß jeder mich mit süßen Schmerzen töten helfe, wenn er mich verläßt; und immer fertiger will ich mich bilden, daß auch so dem Sterbenwollen immer näher die Seele komme". — So mit seiner Betrachtung eigentlich schon am Ende des Lebens angelangt, hat Schleiermacher in dem Schlußabschnitte nur von dem gewonnenen festen Standpunkte aus noch einen Rückblick zu werfen auf das Verhältnis

von „Jugend und Alter". „Wie der Uhren Schlag mir die Stunden, der Sonne Lauf mir die Jahre zuzählt; so leb' ich, ich weiß es, immer näher dem Tode entgegen. Aber dem Alter auch? Dem schwachen, stumpfen Alter auch, worüber alle so bitter klagen, wenn unvermerkt ihnen verschwunden ist die Lust der frohen Jugend und der innern Gesundheit und Fülle übermütiges Gefühl?" Wir haben bereits gehört, daß Schleiermacher nichts wissen will von den gefürchteten Schwächen dieses Alters, und so will er auch nichts wissen von den vielgepriesenen natürlichen „Tugenden der höheren Jahre, von der nüchternen Weisheit, von der kalten Besonnenheit, von der Fülle der Erfahrung und von der bewunderungslosen gelassenen Vollendung in der Kenntnis der bunten Welt". Sondern ewige Jugend hat er sich selber geschworen: „Die Jugend will ich dem Alter vermählen, daß auch dieses habe die Fülle und durchdrungen sei von der belebenden Wärme." Und „doppelt sei die Vermählung. Jetzt schon sei im starken Gemüte des Alters Kraft, daß sie dir erhalte die Jugend, damit später die Jugend dich schütze gegen des Alters Schwäche. Wie sie es teilen, soll gar nicht das Leben geteilt sein. Es erniedriget sich selbst, wer zuerst jung sein will und dann alt, wer zuerst allein herrschen läßt, was sie rühmen als jugendlichen Sinn, und dann allein folgen, was ihnen der Geist des Alters scheint; es verträgt nicht das Leben diese Trennung seiner Elemente. Ein doppeltes Handeln des Geistes ist es, das vereint sein soll zu jeder Zeit". „Dem Bewußtsein der innern Freiheit und ihres Handelns entsprießt ewige Jugend. Dies hab' ich ergriffen und lasse es nimmer, und so seh' ich lächelnd schwinden der Augen Licht und keimen das weiße Haar zwischen den blonden Locken. Nichts, was geschehen kann, mag mir das Herz beklemmen: frisch bleibt der Puls des innern Lebens bis an den Tod."

Wir haben bei den Monologen so lange verweilt, weil Schleiermacher selbst, um so zu sagen: eigenhändig, gerade in ihnen, wenn auch nicht in unmittelbarer Beziehung auf die Erziehung anderer, seine pädagogischen Grundgedanken am gründlichsten und vollständigsten und zugleich in vollendetster äußerer Form dargelegt hat. Dieselben Ziele, welche er hier für seine Selbsterziehung sich vorgehalten hat, begegnen uns wider in seinen Vorlesungen über Erziehungslehre, deren Aufzeichnung leider nicht von seiner eigenen Hand ihre letzte Vollendung erhalten hat: Bewußtsein des Menschen von seiner persönlichen Freiheit, Erfassen seiner Aufgabe, einer eigentümlichen Bildung nachzutrachten, und zugleich in lebendiger Empfänglichkeit für das Leben der ganzen Menschheit und der diesem wesentlichen sittlichen Gemeinschaften als deren Glied die seiner Individualität entsprechende Stellung in denselben zu finden und so seinen Beruf zu erfüllen. Und Schleiermacher war durch seine eigene ausgeprägte und lebendige Eigentümlichkeit auf der einen Seite und auf der andern durch seinen freien und weiten Blick über das Ganze des menschlichen Lebens, durch seine vielseitige Teilnahme für alle wesentlichen Aufgaben desselben und durch seine umfassende Bildung ganz der Mann, nach jenen beiden Polen hin die pädagogische Erkenntnis und Thätigkeit zu fördern. Sein stetes Dringen auf die freie Entwicklung der Eigentümlichkeit bewahrte ihn davor, die faktischen Zustände zur höchsten Norm für die pädagogischen Bestrebungen zu machen, und indem er das Individuum stets in seiner Beziehung zu den realen Lebensverhältnissen dachte, konnte er nicht eine aus abstrakter Spekulation hervorgegangene Theorie der Erziehung in die Luft stellen. Mit vollem Rechte sagt der Herausgeber seiner pädagogischen Vorlesungen: „Schleiermacher, durch und durch spekulativ, ist deshalb so groß als Theoretiker, weil er so sicher war als Praktiker; und seine Praxis war so sicher und sittlich, weil er in dem Einzelnen, Besonderen das Ganze, das Allgemeine schaute. Mit einem Worte, seiner durch und durch sittlichen Natur widersprach es, praktisch zu sein ohne Theorie und theoretisch ohne Praxis." Seine Lehren erfüllen den Leser unmittelbar mit dem sicheren und freudigen Gefühl ihrer Ausführbarkeit: denn sie beschreiben nur, zusammen-

fassend und immer mit klarem Bewußtsein auf das höchste Ziel der Erziehung gerichtet, was die Natur der Sache fordert, ja was, vereinzelt und zum Teil unbewußt, von einer gesunden pädagogischen Praxis großenteils schon ausgeführt ist. Mit welchem Interesse und Verständnis er auch auf die Spezialitäten der pädagogischen Praxis eingehen konnte, beweist seine schon 1805 erschienene Recension von Zöllners Ideen über Nationalerziehung (Jenaische Litteraturzeitung 1805, 1. Bd., Nr. 13; jetzt auch abgedruckt im 4. Bde. seines Briefwechsels, S. 593—609). In der noch demselben Jahre, in welchem er seine ersten Vorlesungen über die Erziehungslehre schloß, angehörenden Abhandlung: Über den Beruf des Staates zur Erziehung (gelesen in der Plenarsitzung der königlichen Akademie der Wissenschaften am 22. Dezember 1814, abgedruckt im 3. Bande der 3. Abth. seiner sämtlichen Werke, S. 227—251) sehen wir ihn wider auf der Höhe der pädagogischen Theorie. Es genügt, auf diese beiden Schriften hier nur hinzuweisen, indem die in ihnen ausgesprochenen Grundsätze auch in die Vorlesungen über Erziehungslehre übergegangen sind. Diese selbst hat Schleiermacher dreimal, zuerst im Winter 1813/14, dann wieder 1820/21 und zuletzt im Sommersemester 1826 gehalten, und sie liegen uns jetzt in der musterhaft umsichtigen und gewissenhaften Ausgabe von Platz vor (F. Schleiermachers litterarischer Nachlaß. Zur Philosophie. 7. Bd. Erziehungslehre. Aus Schleiermachers handschriftlichem Nachlasse und nachgeschriebenen Vorlesungen herausgegeben von C. Platz, Berlin 1849, XIV und 816 S.). Wir stehen nicht an, dieses Werk als die tiefsinnigste, gründlichste, umsichtigste und besonnenste Darstellung der Pädagogik zu bezeichnen, welche diese bis jetzt gefunden hat. Selbst der Nachteil, daß nicht Schleiermacher selbst die letzte Hand an das Werk gelegt hat, wird aufgewogen durch den Vorteil, daß wir nun die dialektische Entwicklung seiner Gedanken vor uns haben, wie er sie im lebendigen Lehrvortrage gegeben hat, und daß gerade dadurch das Werk nicht bloß belehrend, sondern auch im höchsten Grade anregend und wahrhaft bildend wirkt. Eben darum aber kann ein Excerpt das eingehende Studium dieser Vorlesungen selbst am wenigsten ersetzen, und wir haben uns hier darauf zu beschränken, eine kurze Übersicht seiner Anlage und seines Inhaltes zu geben, wobei Eisenlohrs Schrift: Die Idee der Volksschule nach den Schriften Dr. Fr. Schleiermachers. Reutlingen und Leipzig, 1852, ein treffliches Hilfsmittel bietet. Vgl. auch: K. Schmidt, Geschichte der Pädagogik. IV. S. 689—704. In der Einleitung (S. 3—102) wird der Begriff der Erziehung und Erziehungslehre und der Weg aufgesucht, welchen eine richtige Erziehung zwischen einander entgegengesetzten Einseitigkeiten hindurch, diese teils vermeidend, teils sie zu höherer Einheit vermittelnd, zu gehen hat. Die Pädagogik würde von der Dignität einer akademischen Disziplin, als welche sie von Schleiermacher behandelt wird, herabsteigen, wenn sie nichts anders sein wollte als eine Technik zu unmittelbarer Verwendung in der Praxis des Hauslehrers und Schullehrers: dafür sind die Seminare da, welche den künftigen Lehrer und Schulmann aus der allgemeinen wissenschaftlichen Bildung in die Praxis hinüberzuleiten haben. Vielmehr geht Schleiermachers Darstellung davon aus, daß die Einwirkung des älteren Geschlechtes auf das jüngere, um welche es sich thatsächlich bei jeder pädagogischen Thätigkeit handelt, ein Teil der allgemeinen sittlichen Aufgabe, also ein rein ethischer Gegenstand ist. Somit steht ihm die Theorie der Erziehung in genauer Beziehung zur Ethik und ist eine an diese sich anschließende Kunsttheorie: „Die Pädagogik ist eine rein mit der Ethik zusammenhängende, aus ihr abgeleitete Wissenschaft, der Politik koordiniert.“ Jedes System der Ethik kann nur zeigen, daß es Wahrheit in sich habe, wenn eine Methode aufgestellt werden kann, dasselbe zu realisieren. Und die Pädagogik ist diese Probe für die Ethik. Die Politik aber wird nicht ihr Ziel erreichen, wenn nicht die Pädagogik ein integrierender Bestandteil derselben ist, oder als eben so ausgebildete Wissenschaft neben ihr besteht. Die Lösung einer großen politischen Aufgabe liegt in nichts anderm, als in

der richtigen Organisation der Erziehung; alles Revolutionäre aber in einer unrichtigen Organisation derselben. Daher haben auch die Alten auf die Pädagogik einen so hohen Wert gelegt, und es ist der Ausspruch aller Weisen, daß weder die Theorie noch die Praxis der Gesetzgebung zu einem erfreulichen Resultate führen könne, wenn man die Erziehung vernachlässigt. So stellt sich uns die große Bedeutung der Erziehung vor Augen. „Es beruht alle wesentliche Förderung des menschlichen Lebens auf der Erziehung." Aber es geht zugleich daraus hervor, „daß die gewöhnliche Behandlung unseres Gegenstandes, zufolge der man häufig nur auf Kleinigkeiten und Einzelheiten sein Augenmerk richtet, mit der Würde und Bedeutsamkeit der eigentlichen Aufgabe nicht übereinstimmt, und daß dieselbe auf eine ganz andere Weise aufgefaßt werden muß, wenn das in der Theorie soll geleistet werden, was man von ihr erwartet". Bei dem Verhältnisse, in welchem die Pädagogik zur Ethik steht, läge es eigentlich am nächsten, bei der Darstellung der ersteren einfach von Lehnsätzen (λήμματα) aus der letzteren auszugehen, um so das Prinzip der Pädagogik und ihre Stellung im Gesamtgebiete der ethischen Wissenschaft zu bestimmen. Da aber auf Seiten derer, welche für eine abgesonderte Darstellung der Pädagogik sich interessieren, eine Übereinstimmung über das ethische System nicht vorausgesetzt werden kann, so muß eine solche Darstellung nach einem anderen Ausgangspunkte sich umsehen. Sie wird ihn finden, wenn sie von folgenden Thatsachen ausgeht, deren Anerkennung niemand sich entziehen kann. „Das menschliche Geschlecht besteht aus einzelnen Wesen, die einen gewissen Cyklus des Daseins auf der Erde durchlaufen und dann wider von derselben verschwinden, und zwar so, daß alle, welche gleichzeitig einem Cyklus angehören, immer geteilt werden können in die ältere und in die jüngere Generation, von denen die erste immer eher von der Erde scheidet. Allein wenn wir das menschliche Geschlecht betrachten in den größeren Massen, die wir Völker nennen: so sehen wir, daß diese in dem Wechsel der Generationen sich nicht gleich bleiben, sondern es giebt darin ein Steigen und Sinken in jeder Beziehung, worauf wir Wert legen." Offenbart liegt diesem Steigen und Sinken menschliche Thätigkeit zu Grunde, und die im weiteren Sinne erziehende Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere durch solche Thätigkeit geht auch dann vor sich, wenn jene bestimmter Grundsätze dabei sich nicht bewußt ist: auch in diesem Falle wird die menschliche Entwicklung des heranwachsenden Geschlechtes bis auf einen gewissen Punkt gefördert. Aber die Thätigkeit ist um so vollkommener, je mehr ihr eine Vorstellung von dem, was geschehen soll, vorangeht, und ein Typus vorliegt, wonach die That eingerichtet werden muß, d. h. je mehr sie Kunst ist; und sie ist um so vollkommener, je weniger gewußt wird, was man thut und warum man es thut. Es muß also eine Theorie geben, welche sich die Frage stellt: „Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren? Wie wird die Thätigkeit dem Zweck, wie das Resultat der Thätigkeit entsprechen?" Die Pädagogik ist nun diese Theorie der Erziehung im engeren Sinne, als einer ihrer Grundsätze und ihres Zweckes sich bewußten absichtlichen Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere. Für diesen noch sehr allgemeinen Begriff ergiebt sich sofort eine größere Bestimmtheit durch die Erwägung, daß die Erziehung doch unmöglich dem Sinken der jüngeren Generation, sondern nur ihrem Steigen kann dienen wollen. „Sagen wir, die Erziehung soll die heranwachsende Jugend so ausbilden, daß sie tüchtig ist und geeignet für den Staat wie er eben ist: so würde dadurch nichts anders geleistet werden als dieses, die Unvollkommenheit würde verewigt und durchaus keine Verbesserung herbeigeführt werden; . . . und es würde unserer Theorie die Formel aufgeprägt sein: damit die jüngere Generation zur Zufriedenheit mit dem Bestehenden hingeleitet werde, soll sie nie den Wunsch empfinden, die Unvollkommenheit zu verlassen." Wollte man auf der andern Seite die zu Erziehenden einseitig mit den Unvollkommenheiten der Gemeinschaften bekannt machen, „so wäre dies ein Mißgriff, aus dem Naseweisheit entsteht". Es erwächst also der Erziehung die bestimmtere Aufgabe, so eingerichtet zu werden,

„daß beides in möglichster Zusammenstimmung sei, daß die Jugend tüchtig werde, einzutreten in das, was sie vorfindet, aber auch tüchtig, in die sich darbietenden Verbesserungen mit Kraft einzutreten". Soll nun das Letztere geschehen, so muß es in der erziehenden Generation eine Auswahl solcher geben, die das Bessere, was noch nicht entwickelt ist, in Gedanken haben; und diese müssen die Erzieher sein. „Sie werden erziehen auf der einen Seite mit ihrer Anhänglichkeit an den Zustand, dem sie angehören, und sie werden also auch die Liebe zu diesem in den zu Erziehenden entwickeln; aber sie werden auf der andern Seite um so besser erziehen, je reiner und bewußter in ihnen die Mißbilligung des Unvollkommenen ihrer Lebensgemeinschaft entwickelt ist. Diese Mißbilligung aber werden sie nicht sogleich mitteilen, sondern dasjenige unterdrücken, wodurch eben jene Mißbilligung in ihnen hervorgebracht ist, und dasjenige entwickeln, wodurch das Unvollkommene hinweggeräumt, also auch jene Mißbilligung zurückgedrängt wird." Auch der Volksschullehrer muß der entwickeltste und gebildetste Mann im Volke sein, aber auch aus dem Volke, weil er rein für dasselbe ist; es ist nicht nötig, daß er einem andern Kreise angehöre. Der Überschuß seiner Kräfte ist es gerade, den der Volksschullehrer in seiner Gewalt haben muß, damit er das Fortschrittsmaß einer Generation übersehen und die Fortschreitung fördern kann. Je weniger das Volk entwickelt ist, desto weniger braucht es auch der Volkslehrer zu sein; nur muß er, da die jüngere Generation weiter sich entwickelt, als die ältere, so viel mehr haben, als das Fortschreitungsmaß einer Generation ist, wie denn überhaupt das Wissen und die Lehrfähigkeit eines Lehrers immer über den Cyklus dessen, was er wirklich zu leisten hat, hinausgehen muß. Je mehr sich das geistige Leben im Volke steigert, desto mehr werden sich auch die Forderungen an den Lehrer steigern. Und wenn eine bedeutende Fortschreitung in der Entwicklung eintritt, so werden auch besondere Bildungsanstalten für die Lehrer notwendig, weil dann am wenigsten zu erwarten ist, daß aus dem Bildungsstande der älteren Generation von selbst Persönlichkeiten hervorgehen werden, welche den erhöhten Ansprüchen der jüngeren gewachsen sind.

Wenden wir uns nun von dem allgemeinen Begriff der Pädagogik, wie wir ihn bis jetzt gefunden haben, und von den nächsten Folgerungen aus demselben zu der Thatsache zurück, von welcher wir ausgegangen sind, zu der überall im menschlichen Leben faktisch vorhandenen Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere; so tritt in dem Umstande, daß Schleiermacher seine ganze Theorie der Erziehung an diese Thatsache anknüpft, sogleich die Eigentümlichkeit seiner pädagogischen Auffassung hervor: er betrachtet den Zögling niemals als ein vereinzeltes Individuum, sondern immer als Glied eines Ganzen, zunächst ganz allgemein als ein Glied eben seiner Generation, welche widerum mit der älteren und durch diese mit der ganzen Menschheit in Verbindung steht. Wenn nun auf die Frage, ob die Erziehung aus dem Menschen alles machen darf, was man etwa will, schon die Ethik die Antwort giebt, daß die Erziehung jedenfalls nicht das Böse in dem Menschen entwickeln dürfe, sondern stets nach Realisierung der Idee des Guten trachten müsse, so ergiebt sich aus jener Stellung, welche jeder Mensch als Glied eines Ganzen einnimmt, die Antwort auf die Frage, ob die Pädagogik aus dem Menschen machen kann, was sie will. Jene Stellung schließt nämlich zwei Voraussetzungen ein, durch welche jedes pädagogische Wirken bedingt ist: einmal die ursprüngliche Anlage des Zöglings, durch welche er zu einem eigentümlichen Gliede der Gemeinschaft wird, und dann seine Bestimmtheit durch seine Beziehung zu der Gemeinschaft, welcher er angehört. Man darf also nicht von einer Allmacht der Erziehung träumen, als ob sie jene ursprüngliche Anlage umgestalten, oder diese Bestimmtheit völlig aufheben könnte; und eine allgemeingiltige Pädagogik giebt es nicht, sondern „die Theorie der Erziehung ist nur die Anwendung des spekulativen Prinzips der Erziehung auf gewisse gegebene faktische Grundlagen". „Eine allgemeine Religion und eine von aller Nationalität entblößte

Sitte sind eben solche Chimären, wie eine allgemeine Sprache und ein allgemeiner Staat", und so ist auch eine allgemeingiltige Pädagogik ein leerer, unausführbarer Begriff. Auf der andern Seite aber darf auch die Betrachtung, daß die Erziehung doch nicht abwarten kann, bis eine eigentümliche Anlage mit Bestimmtheit und Entschiedenheit hervortritt, und daß sie die Einflüsse der Umgebung des Zöglings nicht mit voller Sicherheit zu beherrschen vermag, nicht zu einer kleinmütigen Ansicht von der Beschränktheit der Erziehung verleiten. Denn diese kann doch immer die Selbstthätigkeit hervorlocken und dann leitend wirken, indem sie das deutlich in die Erscheinung Getretene weiter fördert. „Wir haben somit eine nähere Bestimmung unserer Aufgabe gefunden, indem wir den Prozeß der Erziehung an eine Thätigkeit anknüpften, die im Anfange erregend, im Fortgange leitend, sich an die Idee des Guten anzuschließen habe, mit Rücksicht auf die Unentschiedenheit der anthropologischen Voraussetzungen." Nach dem allem aber hat die Erziehung ein doppeltes Ziel zu verfolgen. Ihr Ende ist einmal die Darstellung einer persönlichen Eigentümlichkeit des Einzelnen, und dann soll sie den Einzelnen ausbilden in der Ähnlichkeit mit dem größeren moralischen Ganzen, dem er angehört. Das Gesamtleben dieses Ganzen teilt sich wieder in das Gebiet des Staates, bedingt durch die Nationalität, in das Gebiet der Kirche, in das Gebiet des allgemeinen freien geselligen Verkehrs und in das Gebiet des Erkennens und Wissens, welches wesentlich durch die Sprache bestimmt ist. „Das natürliche Ende der Erziehung ist aber dann eingetreten, wenn die Selbstthätigkeit des Einzelnen sich vollkommen entwickelt hat und man ihm selbst die Sorge, alles, was seinem Wirken vorteilhaft ist, durch die eigene Willenskraft auf bewußte Weise zu unterstützen, überlassen kann." Aber diese allgemeine Unterscheidung der doppelten Richtung der Erziehung einerseits auf das Individuelle, auf die Hervorbildung der Eigentümlichkeit des Einzelnen, und andererseits auf das Verhältnis des Einzelnen zu der Gesamtheit, in welcher er steht, und welche man als die staatliche Gemeinschaft im allgemeinsten Sinne bezeichnen kann, reicht noch nicht aus, sondern es erhebt sich die Frage, ob das Verhältnis jedes Einzelnen zu dem Individuellen wie zu dem Universellen ein gleiches oder ein ungleiches ist. „Erklären wir uns für die Ungleichheit, so stellen wir eine Aristokratie des geistigen Vermögens und der geistigen Bildsamkeit auf. Wir behaupten dann, daß es nicht möglich sei, daß der eine in jeder Beziehung dieselbe Stufe erreichen könne wie der andere. Danach gäbe es, wenn wir zuerst auf die universelle Seite der Erziehung achten, im Volke zwei Klassen, von denen die eine ein relatives Unvermögen für die Idee des Staates in sich trüge, die andere dagegen ein relatives Übergewicht dazu. Wenn wir zweitens dieselbe Ungleichheit in Bezug auf die individuelle Seite der Erziehung voraussetzen: so gäbe es im Volke eine Menge von einzelnen, die von der Natur dazu bestimmt wären, immer Masse zu bleiben, und sich bloß durch den Ort, wo sie stehen, von den andern trennen und unterscheiden; und eine andere Klasse, in der sich eine wirklich persönliche Eigentümlichkeit entwickelte." Geht man auf der andern Seite von der Voraussetzung der Gleichheit aus, so braucht man nicht gerade anzunehmen, daß alle Menschen in beiden Beziehungen, der universellen und individuellen, nicht nur dem Grade, sondern auch dem Maße nach gleich und zwar vollkommen gleich seien; sondern man kann immer noch ursprüngliche Unterschiede gelten lassen, wenn sie nur nicht als bestimmt abgegrenzte Stufen, sondern nur als Übergänge angesehen werden. Denn dann liegt auch keine Verpflichtung, ja nicht einmal die Möglichkeit vor, die Subjekte beim Beginne der Erziehung zu teilen, was zur Notwendigkeit wird, sobald man solche bestimmte Abstufungen annimmt: im letzteren Falle gienge die Erziehung von einem aristokratischen, im ersteren von einem demokratischen Prinzip aus. Ziehen wir zuerst die Voraussetzung der Ungleichheit in Bezug auf das Universelle, also auf die künftige Stellung des Zöglings im Staate, in Betracht, so kann die Pädagogik es sich gefallen lassen, daß man die Ungleichheit als eine nur persönlich angeborene

ansieht, sie also nur in einer ursprünglichen Differenz geistiger Kraft findet. Denn dem in der Eigentümlichkeit des Zöglings ursprünglich Angelegten kann eine richtige Erziehung nicht entgegentreten wollen, vielmehr wird sie darnach streben, die Entwicklung einer solchen Kraft von dem sie hemmenden Banne faktisch gewordener äußerer Verhältnisse zu befreien. Dagegen würde die Annahme, daß die Ungleichheit eine angestammte und in ihrem faktischen Bestande für alle Zeiten zu konservieren sei, zu einer aristokratischen Erziehung im schlechtesten Sinne und eigentlich in das Kastenwesen zurückführen. Aus dem Gesichtspunkte des Christentums aber erscheint der Gedanke einer absichtlichen Nichtausbildung der niederen Klassen geradezu als ein unchristlicher. Denn das Christentum will als bildende Kraft überall hin verbreitet werden, und wie es dafür eine gemeinsame Empfänglichkeit in allen Menschen voraussetzt, so auch Empfänglichkeit und Bildsamkeit in Beziehung auf das Geistige überhaupt. Auf der andern Seite würde es eine demokratische Verkehrtheit sein, wenn man darauf ausgienge, zu bewirken, daß alle nach vollendeter Erziehung gleiche Tüchtigkeit für den Staat, die Kirche hätten; denn es würden sich dann diejenigen übel befinden, die, auf eine höhere Stufe vorbereitet, auf eine niedere zurückgewiesen werden müßten. Die Ungleichheit der Stellung im öffentlichen Leben ist einmal da, und „so lange sich die Masse der Menschen diese Differenz gefallen läßt, muß man auch voraussetzen, daß die Ungleichheit eine natürliche Grundlage habe und nicht auf Willkür oder äußeren zufälligen Umständen beruhe". Ein aufmerksamer Blick auf den Gang, welchen die Geschichte genommen hat, wird am sichersten auf den rechten Weg führen. Da zeigt sich, daß die Voraussetzung einer angestammten Ungleichheit fast immer auf eine Verbindung eines siegreichen Stammes und eines besiegten zu einer staatlichen Gemeinschaft zurückleitet. Aber immer tritt auch später oder früher eine Zeit ein, in welcher dieser Gegensatz sich auszugleichen anfängt. Je gewisser eine solche Veränderung immer gegen den Willen des herrschenden Stammes erfolgen wird, um so sicherer setzt sie voraus, daß sie ein sehr starkes natürliches Fundament haben muß: die Identität des geistigen Prinzips trägt eben den Sieg davon über die natürlichen Differenzen. Und die Erziehung darf diesen Sieg nicht aufhalten, sondern muß ihn befördern, indem sie die Ungleichheit als eine durch das geistige Prinzip zu überwindende und allmählich verschwindende behandelt und dadurch revolutionären Zuständen vorbeugt. Die Betrachtung des Gebietes der Erziehung insbesondere führt zu demselben Resultat. Wie auch hier die frühere schroffe Scheidung einer allmählichen Ausgleichung weicht, das zeigt der Umstand, daß die sogenannten Vornehmen sich nicht mehr scheuen, auch ihre Kinder den höheren allgemeinen Bildungsanstalten zu übergeben. An sich wäre freilich dieses Verfahren in Bezug auf den Elementarunterricht noch mehr angezeigt, weil die Elementarbildung an alle wesentlich dieselben Ansprüche richtet. Wenn gleichwohl gebildete Eltern vor öffentlichen Elementarschulen sich scheuen, so geschieht es aus Furcht vor der schlechten Sitte Ungebildeter, welche ihre Kinder dort annehmen könnten. Aber in dem Grade, als die Volksbildung im ganzen sich steigert, wird auch ein nachteiliger Einfluß der Ungesitteten auf die Gesitteten weniger zu fürchten sein, und wir haben uns zu bestreben, daß durch Verbreitung einer allgemeinen Elementarbildung auf der ersten Bildungsstufe die Einheit immer allgemeiner werde und des Ganzen sich bemächtige. Und damit kann auch denen gedient sein, welche von der Voraussetzung einer Ungleichheit in Bezug auf das Individuelle ausgehen. Die Prätension der höheren Stände, daß die Anlage zu eigentümlicher Bildung nur ihr angestammter Vorzug sei, steht auf schwachen Füßen. Wenn freilich „jemand, der nur in den höheren Regionen der Gesellschaft zu leben gewohnt ist, eine Masse aus dem Volke sieht: so erscheint ihm einer wie der andere, wie in einem Regiment Kalmücken. Aber dieser Schein ist nur da, wo es eine große Ungleichheit der Bildung giebt; er entsteht dadurch, daß die Vornehmeren die unteren Volksklassen nur massenweise sehen und behandeln. Wer unter ihnen lebt und mit ihnen umgeht, der findet auch in den einzelnen Eigentümliches. Eigentlich gleicht sich dies aus. Denn wenn ein schlichter Land-

mann auf einer Cour die Vornehmsten vor sich sieht: so wird ihm, mögen diese sich noch so sehr für eigentümlich halten, auch einer wie der andere erscheinen". Die Eigentümlichkeit ist überall angelegt und muß durch die Erziehung entwickelt werden. Da sie aber in den Kinderjahren noch nicht entschieden hervortritt, so wird auch ihrer späteren Entwicklung durch eine gemeinsame Elementarbildung nicht präjudiziert, und es wird in Bezug auf die Voraussetzungen der Gleichheit oder Ungleichheit rücksichtlich des Universellen oder Individuellen alles Wesentliche gewahrt sein durch den Kanon: „Die Erziehung soll in Bezug auf die zu Erziehenden der inneren Kraft, die in ihnen sich entwickelt, zu Hilfe kommen; aber in Beziehung auf das, was infolge dieser Entwicklung bewirkt wird, die äußeren Verhältnisse gewähren lassen, so jedoch, daß diese, insofern sie charakteristisch sind als Zeichen der angestammten Ungleichheit, behandelt werden als das, was allmählich verschwinden soll.... Denn es wäre frevelhaft, die Erziehung so anzuordnen, daß die Ungleichheit absichtlich und gewaltsam festgehalten wird auf dem Punkt, auf welchem sie steht." Wo nun die Form von zwei Stufen für die Erziehung angenommen und festgestellt ist, und zwar so, daß die Elementarbildung eine allgemeine ist und nach Vollendung derselben eine Trennung eintritt: da ist es eine schöne wenn auch noch so schwere Aufgabe, die rechte Art und Weise zu finden, um das Urteil, wodurch einem jeden seine künftige Lebensweise und der künftige Wirkungskreis angewiesen wird, auf das sicherste zu fällen.

Eine weitere Vorfrage entsteht aus der Erwägung, daß jede pädagogische Einwirkung eine solche Ausfüllung eines Lebensmomentes in dem zu erziehenden Subjekte ist, welche ihre Richtung zugleich auf die Zukunft berechnet, und deren Wert in dem besteht, was in der Zukunft daraus hervorgehen soll. Es fragt sich nämlich, ob die Erziehung einen bestimmten Moment für einen zukünftigen aufopfern darf. Dagegen spricht sich nun schon das allgemeine Gefühl aus, welches uns sagt, daß, wie der Mensch selbst nicht ein Mittel ist für einen Zweck, so auch kein Moment seines Daseins zu einem bloßen Mittel für einen künftigen Zweck herabgesetzt werden darf, sondern daß eine jede Lebensthätigkeit auch ihre Befriedigung in der Gegenwart haben muß. Die Sache erledigt sich leicht, wenn der Zögling erst so weit herangereift ist, daß er die Absicht der Erziehung erkennen und ihr zustimmen kann; denn dann liegt die Befriedigung des Moments in dieser Zustimmung selbst. Das eigentliche Kind aber lebt ganz in der Gegenwart und vermag in den Zweck der Erziehung gar nicht einzugehen. Nennen wir nun das, was in dem Leben des Kindes Befriedigung des Moments ohne Rücksicht auf die Zukunft ist, Spiel im weitesten Sinne, die Beschäftigung dagegen, die sich auf die Zukunft bezieht, Übung, so ergiebt sich die Formel: „Im Anfang sei die Übung nur an dem Spiel, allmählich aber trete beides auseinander in dem Maß, als in dem Zögling der Sinn für die Übung sich entwickelt und die Übung ihn an und für sich erfreut." Sobald das Spiel seiner Einrichtung nach auch Übung ist, so verbindet es für den Zögling mit der vollkommenen Befriedigung seines Bewußtseins in der Gegenwart zugleich die Entwicklung seiner Kräfte und Fähigkeiten für die Zukunft. Treten dann später die momentane Befriedigung und die Beziehung des Moments auf die Zukunft auseinander, so hat die Erziehung so lange nur unterstützend zu wirken, als beide Sphären auseinandergehalten und in ihrem Rechte gewahrt bleiben; droht dagegen eine der anderen aufgeopfert und von ihr unterdrückt zu werden, so muß die Erziehung als Gegenwirkung gegen die Hemmungen der gesetzmäßigen Entwicklung auftreten. — Dies führt auf den Unterschied und das Verhältnis der unterstützenden und der gegenwirkenden Thätigkeit in der Erziehung überhaupt. Von zwei einander entgegengesetzten ethisch-psychologischen Theorieen aus, von welchen die eine das Böse und die andere das Gute als dem Menschen angeboren voraussetzt, kann man zu zwei entgegengesetzten pädagogischen Maximen gelangen. Aus der ersteren Theorie ergiebt sich der Grundsatz, „die Erziehung solle und

dürfe nur die Erweckung und Unterstützung des Guten sein, und zwar in Beziehung auf die Vorbereitung des Hineintretens in die größeren sittlichen Lebensgebiete und in Beziehung auf die Entwickelung der persönlichen Eigentümlichkeit. Die Unterdrückung des Bösen würde dann schon die natürliche Folge davon sein". Aus der zweiten Theorie würde folgen, „die Erziehung solle und dürfe nur Gegenwirkung, also Unterdrückung des Bösen sein. Zum Guten in seinem universellen und individuellen Charakter lägen die Keime im Menschen selber, und würden sich schon entwickeln, wenn die Erziehung nur vollständige Gegenwirkung gegen das Störende wäre". Der Pädagogik als solcher fehlt ein Entscheidungsgrund, um für die eine oder die andere Theorie sich zu erklären. Ausgehend von der Thatsache, daß sie in besonderer Relation steht zu dem, was im Zögling ist und was von außen auf ihn einwirkt, muß sie ein Zusammensein der unterstützenden und der gegenwirkenden Thätigkeit für notwendig, jede für sich allein aber als unzulänglich erkennen. Die Erziehung muß demnach „zusammengesetzt sein aus positiven Thätigkeiten, d. h. Mitwirkungen und Unterstützungen dessen, was von innen heraus und von außen her gewirkt wird; aber dann auch aus Gegenwirkungen gegen das Hemmende". In der persönlichen Eigentümlichkeit an und für sich nun kann nichts sein, was eine Gegenwirkung notwendig macht. Dagegen in dem anderen Gebiete der Erziehung, der Ausbildung des Menschen für die großen Lebensgemeinschaften, findet die Duplicität statt, und zwar vorzüglich die Gegenwirkung. Diese hat die Erziehung auszuüben, damit, wenn der Zögling in das Leben eintritt, nicht das Gesetz erst ihn zügle. Je größer aber die Vollkommenheit des Gesamtzustandes jener großen Lebensgemeinschaften ist, desto weniger wird die Erziehung Gegenwirkung zu üben haben, sondern um so mehr die Form der Unterstützung annehmen dürfen. Ja auch die Unterstützung wird dann um so weniger absichtlich und methodisch zu sein brauchen, weil, wo die großen Lebensgemeinschaften vollkommen sittlich gestaltet sind, eine Harmonie sein muß zwischen ihnen, also zwischen Staat, Kirche, dem geselligen Leben und dem Gebiete des Wissens. Alles ist da Sitte geworden und die pädagogische Einwirkung geht am Ende in den der Idee der Sittlichkeit gemäßen Umgang der älteren Generation mit der jüngeren auf. Wenn aber weiter der Gesamtzustand um so vollkommener ist, je mehr einerseits die Organisation jener Lebensgemeinschaften an sich, also deren Verfassung im ganzen, und andererseits die Angemessenheit des Einzelnen zum Ganzen im Gleichgewicht stehen: so wird, je mehr es an der letzteren fehlt, je mehr also ein Zwiespalt zwischen den Einzelnen und der Idee des Ganzen hervortritt, um so notwendiger die Gegenwirkung werden; je mehr dagegen an der Vollkommenheit der Verfassung fehlt, desto notwendiger ist, daß in die jüngere Generation etwas hineinkomme, was in der Masse nicht ist, damit die Verfassung vollkommener werde; das aber wird auf die Seite der unterstützenden Thätigkeit fallen. Über diese Bestimmungen kann die Theorie in dieser Beziehung nicht hinausgehen, da sie eben nichts anderes zu thun hat, als die gegenwirkende und unterstützende pädagogische Thätigkeit aufzustellen und deren gegenseitiges Verhältnis nachzuweisen. Ihre richtige Anwendung auf den einzelnen Fall hängt davon ab, ob derjenige, welcher pädagogisch einzuwirken unternimmt, mit richtigem Gefühl und Sinn begabt ist und die verschiedenen Verhältnisse zu würdigen versteht. Wo mit der Theorie die Regel für die Anwendung gegeben und durch die Theorie alles für die Praxis vorgeschrieben wird, so daß man gar nicht fehlen kann, da ist auch nur auf mechanische Fertigkeit gerechnet. Die Erziehung hat gerade darum Anspruch auf den Namen einer **Kunst**, weil die richtige Anwendung ihrer Theorie nur von dem gemacht werden kann, welcher Lust und Liebe und Fähigkeit zur Erziehung hat: die Theorie soll einen solchen das Rechte in mehreren Fällen finden lehren, wo er es im einzelnen schon von selbst würde gefunden haben. Von der größten Wichtigkeit ist also die Frage: „Wer soll erziehen?" Wenn nun gerade in Bezug

auf die persönliche Qualifikation des Erziehers diese Frage teils in dem so eben Bemerkten, teils in Früherem bereits ihre genügende Berücksichtigung gefunden hat, so bleibt dagegen das Verhältnis zwischen häuslicher und öffentlicher Erziehung noch zu erörtern. Da das elterliche Haus thatsächlich die erste Stätte der Erziehung ist und die Eltern die ersten Erzieher sind, so könnte man denken, es müsse für alle Zeiten so bleiben. Und widerum: Da die Familie doch auch der staatlichen Gemeinschaft angehört und die Kinder auch für den Staat erzogen werden sollen, so könnte man diesem das Recht und die Pflicht beilegen, das gesamte Erziehungsgeschäft eigentlich zu leiten. Jene Ansicht würde jedenfalls bei ungebildeten Familien zu ungünstigen Resultaten führen und auch in gebildeten dem heranwachsenden Geschlechte die erforderliche Vorbereitung zu seinem einstigen selbständigen Eintritt in das gemeinsame Leben nicht zu Teil werden lassen; und diese Ansicht, konsequent durchgeführt, würde, zum größten Nachteil der Sittlichkeit, zur Aufhebung der häuslichen Gemeinschaft führen. Die Benutzung der früher schon hervorgehobenen und in Anwendung gebrachten Unterscheidung zwischen zwei Stufen der Erziehung und der Entwickelung des Zöglings wird auch hier auf die rechte Ausgleichung zwischen zwei Extremen hinführen. Durch die erste Periode geht die physische Fürsorge hindurch, welche mit dem Anfang des Lebens beginnt und von Natur in der Eltern Hände gelegt ist, und vermindert sich nur allmählich; in dieser Periode gehört demnach die Erziehung dem Hauswesen an. In der zweiten Periode dagegen entsteht eine neue Aufgabe und treten Bedürfnisse ein, welche die Eltern allein nicht befriedigen können, sondern welche in größerem oder geringerem Maße die Unterstützung des Staates fordern. — Mit diesen Betrachtungen hängt die Frage nahe zusammen, ob und in wie weit die Erziehung dieselbe sei für beide Geschlechter. In der ersten Periode ist auf die Geschlechtsdifferenz nicht weiter Rücksicht zu nehmen, als insofern die verschiedene leibliche Konstitution es notwendig macht. In der zweiten Periode dagegen tritt ein Unterschied ein, indem der Knabe durch eine vorzugsweise öffentliche Erziehung auf seine künftige Stellung in der bürgerlichen Gesellschaft vorbereitet wird, die Erziehung des Mädchens dagegen in Rücksicht auf seine natürliche Bestimmung ihren Schwerpunkt fortwährend im häuslichen Leben behält. Die Geschichte zeigt jedoch, daß das starke Geschlecht seine Übermacht mißbraucht hat, um die Bildung und Thätigkeit des Weibes in eine Beschränkung herabzudrücken, welche nicht selten nahe an Knechtschaft streift und welche durch das weibliche Naturell keineswegs mit Notwendigkeit gefordert ist; und die Erfahrung lehrt, daß die fortschreitende Bildung im Begriffe steht, eine Ausgleichung auch dieser allzuschroffen Gegensätze herzustellen. Die weibliche Erziehung wird also so einzurichten sein, „daß auf der einen Seite nichts geschieht, was durch die Naturbestimmung des Weibes vergeblich gemacht wird, auf der anderen Seite dem weiblichen Geschlechte so viel Vorschub geleistet wird, als zur Verbesserung seiner Stellung und seiner Einwirkung auf die künftige Generation notwendig ist, damit, wenn es im Gange der Dinge läge, daß die Ungleichheit noch weiter abnimmt, die Erziehung nicht entgegenwirke".

In dem System der Erziehungslehre selbst giebt zunächst der allgemeine Teil (S. 103—233) die bestimmtere Anwendung und genauere Präzisierung der in der Einleitung aufgefundenen Prinzipien. Die Gegenwirkung der Erziehung gegen solche anderweitige Einwirkungen, welche ihr zuwider sind, kann entweder nach der Maxime des Behütens, oder nach der des Gewährenlassens verfahren. In ersterem Falle wird sie den Zögling vor allen störenden Einwirkungen zu bewahren suchen, im letzteren wird sie sich nicht scheuen, ihn denselben auszusetzen, indem sie ihn selbst mit den Mitteln ausrüstet, ihnen wirksamen Widerstand zu leisten. Auf den ersten Blick erscheint jenes als das Empfehlenswertere; denn die das Gute unterstützende Thätigkeit der Erziehung kann dann ungestört fortgehen, und diese kommt nicht in den Fall, indem sie die in falscher Richtung sich bethätigende Selbstthätigkeit hemmt, deren Entwickelung überhaupt aufzuhalten, die sie doch vielmehr fördern soll. Andererseits aber

ist eine vollkommene Isolierung des Zöglings weder bei der komplizierten Manigfaltigkeit der Einwirkungen möglich, noch ist sie wünschenswert, denn die jüngere Generation könnte bei einem solchen Isolierungssystem nicht mit der erforderlichen Stärke und Willenskraft ausgerüstet in das gemeinschaftliche Leben eintreten: was man auf der einen Seite gewänne, würde man auf der anderen wieder verlieren. Es muß also beides kombiniert und das ganze Gebiet der pädagogischen Einwirkung zwischen beides geteilt werden. Vor allem mit Rücksicht auf die verschiedenen Entwickelungsstufen des kindlichen Alters. Denn auf der ersten Stufe ist noch keine Behütung notwendig, weil das noch nicht erwacht ist in dem Zögling, worauf die äußeren Verhältnisse ungünstig einwirken können; dagegen muß gegen das Ende der Erziehung hin die Übung der Selbstthätigkeit im Kampfe gegen nachteilige Einwirkungen schon vollkommen im Gange sein, damit der Zögling ohne Gefahr in das Leben entlassen werden könne. Es ergiebt sich hieraus die Regel: im Anfang der Erziehung wäre die Behütung in vielfacher Hinsicht eine unnütze Sorge; am Ende aber muß der Kampf eingeleitet sein und geübt werden. In der mittleren Periode wird das Behüten ein heilsames Element sein. „Die Natur stimmt damit zusammen. Nämlich alle bestimmten Lebensthätigkeiten sind in den ersten Anfängen schwach, bedürfen der Schonung; jeder Kampf würde sie zerstören. Je mehr sie aber gestärkt sind, je mehr sie durch die Behütung selbst gewachsen sind, desto mehr muß man suchen sie dem Kampfe auszusetzen." Ein weiteres differentes Verhältnis zwischen beiden Maximen folgt aus ihrer Beziehung auf die verschiedenen Gegenstände. Auf das Gebiet des Unrichtigen würde die Maxime des Behütens nicht anwendbar sein, weil das Richtige nur in seinem Gegensatze gegen das Unrichtige erkannt werden kann und umgekehrt, und das eine an dem anderen sein bestimmtes Maß hat. Die Unterscheidung zwischen dem Schönen und Unschönen dagegen entzieht sich der Bestimmtheit des Maßes: sie ist eine Sache des gebildeten Gefühles. Und darum ist hier das Behüten an seinem Platze, damit die Eindrücke des Unschönen von dem Gefühle fern gehalten werden und es durch Eindrücke des Schönen gebildet werde. Da nun ferner der männliche Geist vorzugsweise auf das Gebiet des das Richtige und Unrichtige klar unterscheidenden Gedankens angewiesen ist, der weibliche Geist dagegen mehr in der Sphäre des Gefühles sich bewegt, so ist für die weibliche Erziehung die vorsichtige Maxime des Behütens, für die männliche dagegen die kühne Maxime des Gewährenlassens in höherem Grade indiziert. Endlich hängt die Frage, ob die eine oder die andere Maxime anzuwenden sei, auch davon ab, ob die Störung von außen oder ob sie von innen kommt. Ist eine Neigung zum Unrichtigen oder Unschönen schon vorhanden, so ist in Beziehung auf das bestimmte Gebiet, auf welche diese Neigung sich bezieht, die Behütung, so weit sie die Kenntnis der Sache betrifft, überflüssig. Aber von dem Augenblicke an, wo die Neigung auch in eine bestimmte Thätigkeit übergeht, ist die Behütung notwendig, damit nicht durch das Beispiel die Neigung genährt werde. Insofern diese als Temperamentsfehler erscheint, darf die Erziehung nicht vergessen, daß das Temperament, ebensowenig wie die individuelle Eigentümlichkeit überhaupt, an sich etwas fehlerhaftes ist; sondern sie hat ihre Bemühung darauf zu richten, daß die Entwickelung der Vernunft unterstützt und so eine Harmonie im Verhältnis der verschiedenen Lebensfunktionen und der Vernunft erhalten werde. Dadurch aber geht die vorbeugende Methode von selbst in die unterstützende über, und es zeigt sich, „daß die unterstützende Seite der Erziehung die wesentliche und die primitive ist, weil auch die andere Seite derselben, die Methode der Gegenwirkung und Verhütung, in die Unterstützung zurückgeht und nur notwendig wird unter Voraussetzung eines Mangels an Zusammenstimmung im menschlichen Leben überhaupt". Bleiben wir aber vorerst noch bei der Gegenwirkung stehen, so müssen wir sagen, daß alles, worauf sie gerichtet sein soll, eine in dem Zögling vorhandene Mischung von Geistigem und Leiblichem ist, und es kommt nur auf das mehr oder weniger des einen oder des anderen an. Es stellen sich uns nämlich zwei

entgegengesetzte Lebenszustände dar, solche, die den Typus des geistig entwickelten Lebens an sich tragen, und solche, in welchen dies nicht der Fall ist. Nicht allein in der ersten Lebensperiode treten die geistigen Funktionen noch ganz zurück, obwohl auch in dieser Zeit die Seele es ist, die den Leib sich bildet; sondern auch im späteren Leben giebt es einzelne Momente, wie die des Schlafes, der Ruhe, in welchen das Leibliche ein Recht hat zu herrschen. Es ist demnach die pädagogische Forderung aufzustellen: jedes Übermaß von Zurücktreten der geistigen Funktionen und jede unklare Vermischung der entgegengesetzten Charaktere jener Lebenszustände erfordert durchaus pädagogische Gegenwirkung. Und zwar hat sich diese entweder gegen die Unvollkommenheit des Willens selbst oder gegen die Unvollkommenheit der Handlung, welche auf dem Mangel an Fertigkeit beruht, zu richten; und da wir ferner den allgemeinen Willen, welcher sich auf die ganze Idee des Lebens bezieht und welchen man als Gesinnung zu bezeichnen pflegt, von dem auf die einzelnen bestimmten Momente sich beziehenden einzelnen Willen oder dem bestimmten Willensakt unterscheiden: so würde sich das Gebiet der pädagogischen Gegenwirkung in das der Gesinnung, der einzelnen Willensakte und der Fertigkeiten teilen. Eine direkte Gegenwirkung auf die Gesinnung aber ist nicht anzunehmen; denn selbst wenn man die schlechte Gesinnung als ein reines Wohlgefallen und als eine Begierde nach dem Bösen als solchem ansieht, so ist doch in der Mißbilligung, welche man auf irgend eine Weise dagegen äußert, das eigentlich in dieser Richtung Wirksame das darin enthaltene Positive, die Billigung des Entgegengesetzten; das aber gehört vielmehr der Unterstützung an. Auch die einzelnen Willensakte durch Gegenwirkung zurückdrängen zu wollen, ist nicht gerathen; denn die Selbsterkenntnis, auf welche es vor allem ankommt, kann nur dadurch geweckt werden, daß man die einzelnen Willensakte gewähren läßt, um zu zeigen, wie das Unrecht geschehen ist. Wol aber hat die Gegenwirkung darnach zu trachten, daß durch die Ausführung eines unsittlichen Willensaktes auch nicht ein Minimum von Fertigkeit zu dem bisherigen Zustande hinzukomme. „Denn durch Vollziehung der Handlung wird eine ähnliche Handlung erleichtert, Wiederholung tritt ein, durch Wiederholung aber entsteht Übung und Fertigkeit . . . . In der Gegenwirkung gegen die Ausführung der einzelnen Willensakte liegt die Vorbeugung auf die Fertigkeit." Und in Beziehung auf das Verhältnis des Einzelnen zum gemeinsamen Leben und auf den Einfluß jeder unsittlichen Handlung des Einzelnen auf andere erhält diese Art der Gegenwirkung noch eine besondere Bedeutung. Übrigens ist auch eine direkte Gegenwirkung gegen solche Fertigkeiten möglich, die sich in einer Zeit bilden, wo von eigentlichen Willensakten noch nicht die Rede sein kann. Wenn Kinder nachteilige Gewöhnungen annehmen in einer Zeit, wo sie sich noch in einem dem thierischen sehr ähnlichen Zustande befinden, so kann man auch ihnen durch die Gegenwirkung physischer Eindrücke und Zwangsmittel abgewöhnen, was ihnen zu übler Fertigkeit geworden ist, und sie nötigen, bessere Fertigkeiten sich anzueignen. Dies führt darauf, daß auch für die verschiedenen Arten der Gegenwirkung die verschiedenen Entwickelungsperioden des Zöglings von Bedeutung sind. Die Erziehung fängt an mit einem Zustand, wo noch keine Gegenwirkung anwendbar ist; dann folgt ein solcher Zustand, wo nur physische Gegenwirkungen gebraucht werden können, weil die Gesinnung sich noch gar nicht in einzelnen Willensakten kund giebt; dann wo beide, physische und mehr schon ethische Gegenwirkung in Anwendung kommen, jene bei dem, was aus dem bewußtlosen Zustande einer eingewurzelten Gewohnheit herrührt, diese da, wo sich der Wille kundgiebt; und endlich wo das Bewußtsein vollkommen entwickelt ist und die Gesinnung bestimmt hervortritt, da hört auch die intellektuelle Gegenwirkung auf, es herrscht die unterstützende Thätigkeit. — Die Gegenwirkungen, welche nötig werden, damit nicht verkehrte Gewohnheiten entstehen, gehören in das Gebiet der Zucht, von welchem das Gebiet der Gegenwirkungen, die wir als Strafen bezeichnen, zu unterscheiden ist: die oben erwähnte physische Nötigung, deren man sich bedient, um Kindern schlechte Gewohnheiten abzugewöhnen und ihnen bessere

zu eigen zu machen, kann noch nicht als eigentliche Strafe angesehen werden. Schleiermacher hat dem wichtigen Kapitel von den pädagogischen Strafen eine ganz besondere Aufmerksamkeit gewidmet und es namentlich in den Vorlesungen von 1820—21 (S. 737—758) mit der eingehendsten Gründlichkeit behandelt, welche im höchsten Maße die Beachtung der Pädagogen verdient. Vernimmt man da seine Aussprüche: „Die Strafe geht nicht aus dem Interesse der Erziehung hervor; es wird durch sie nicht erreicht, was die Erziehung beabsichtigt; sie hat an und für sich keinen Wert, ja sie scheint dem Zweck der Erziehung immer zu widersprechen"; so sollte man meinen, daß er die Strafe aus dem Gebiete der Erziehung völlig verbannt wissen wolle. Aber die Sache stellt sich anders durch die Art, wie er den Begriff der pädagogischen Strafe selbst modifiziert, und wie er sie in Beziehung setzt zu der Stellung des Zöglings, oder bestimmter: des Schülers, im gemeinsamen Leben. Versteht man unter Strafe ganz äußerlich ein Übel, welches nicht aus einem Vergehen von selbst hervorgeht, sondern als willkürliche Gegenwirkung gegen dasselbe durch Entziehung des leiblichen Wohlbefindens, oder der Ehre, oder der freien Thätigkeit positiv verhängt wird; so muß die Strafe vom pädagogischen Gesichtspunkte aus als sehr bedenklich erscheinen, denn sie benützt die Empfindlichkeit gegen den körperlichen Schmerz, während sie doch den Zögling gegen diesen abhärten soll; sie läuft Gefahr, einen falschen Ehrtrieb zu erwecken, während die Jugend gerade lernen soll, dessen Reizungen zu widerstehen; und sie bewirkt durch Ausschließung des Zöglings von der gemeinsamen Thätigkeit, daß der doch nicht völlig zu hemmende Thätigkeitstrieb eine falsche Richtung nimmt und sich der so wesentlichen Beziehung auf das gemeinsame Leben entwöhnt. „Gäbe es eine andere Lösung der Aufgabe, so daß die Strafen entbehrt werden könnten: wir würden mit beiden Händen zugreifen." Und in der häuslichen Erziehung sollten sie entbehrt werden können, denn da darf der äußerlich gesetzliche Zustand nicht herrschen, welcher immer schon eine innere Disharmonie voraussetzt und eben darum äußere Strafen notwendig macht. Von einem Widerstreit der in der Person angelegten Eigentümlichkeit mit dem Charakter des Hauswesens kann nicht die Rede sein; denn die Person ist das Produkt des Hauswesens, und die Übereinstimmung ist hier das Ursprüngliche. Auch wenn nachher die Freiheit und die eigene geistige Thätigkeit schon in der Entwickelung begriffen ist, so ist sie doch von dem Ganzen des Hauswesens geleitet und es ist ganz unnatürlich und dem Charakter desselben widersprechend, wenn dies unter der Form des durch Strafen aufrecht zu erhaltenden Gesetzes geschehen sollte. Vielmehr sollte hier die den Eltern gegebene physische Gewalt, welche in den Befehlen ihren Ausdruck findet, und die Liebe als die unterstützende Thätigkeit ausreichen. Dagegen ist bei der öffentlichen Erziehung das Verhältnis von vornherein ein ganz anderes. Der Mensch ist nicht von Anfang an in diesem Verhältnis; es ist also hier keine ursprüngliche Basis vorhanden, und darum muß ein Supplement eintreten. „Weil der Zögling in ein ihm ursprünglich fremdes Gemeinwesen eingeht: so ist es natürlich, daß er manche Neigungen mitbringt, die sich mit dieser Form des Lebens nicht vertragen .... Es müssen sonach den Ausbrüchen solcher Neigungen Hemmungen entgegengestellt werden, damit die störenden Handlungen das gemeinsame Leben nicht hemmen; so tritt das Gesetz ein, damit verbunden die Strafe." Der Zögling muß durch das Gesetz erfahren, was mit der Form des Gemeinwesens streite; durch die Strafen, welche Folgen es habe, wenn er aus diesem Gesetz heraustritt. So bereitet der Übergang aus der häuslichen Erziehung in die öffentliche oder gesetzliche zugleich den Übergang zum Leben im Staate vor. Aber auch die öffentliche Erziehung darf sich nicht dabei beruhigen, durch Gesetz und Strafe einen Zustand äußerer Ordnung hergestellt zu haben, sondern auch sie muß das ganze Strafverfahren nur als eine abnehmende Größe betrachten; denn die Notwendigkeit der Strafe ist immer ein Beweis, daß das zu erstrebende richtige Verhältnis zwischen dem Zögling auf der einen und zwischen dem Erzieher und dem durch ihn repräsentierten gemeinsamen Leben

auf der anderen Seite noch nicht erreicht ist. Man wird aber die Strafe so konstruieren, daß von selbst schon hervorgeht, daß sie eine abnehmende Größe ist, wenn man mit dem in ihr enthaltenen sinnlichen Faktor jederzeit einen sittlichen Faktor, mit der Gegenwirkung also wider die Unterstützung verbindet. Dies geschieht aber dadurch, daß die Strafe stets der Ausdruck eines Inneren, des sittlichen Unwillens des Strafenden ist. „Es giebt keine unnatürlichere Forderung, als daß ein Vater oder Lehrer mit der vollkommensten Gleichgültigkeit strafen solle. Dann wäre der Strafende gleichsam nur die Fortsetzung des Stockes. Jede Strafe im Gebiete der Erziehung ist völlig unrechtmäßig, die nicht zugleich, wenn nur der Zögling fähig ist eines anderen Gefühle aufzufassen, als Äußerung des reinen sittlichen Unwillens angesehen werden kann .... Die Äußerung des sittlichen Unwillens muß mit der Strafe verbunden sein; dadurch ist zugleich der Anfang ihres Verschwindens gemacht. Indem in dem Zögling beides zugleich kommt, Schmerz oder Beschämung und der Eindruck des sittlichen Unwillens, kann keine Scheu vor unangenehmen Empfindungen als solchen, sondern nur eine Scheu vor sittlich unangenehmen Empfindungen entstehen; der Schmerz wird geheiligt durch den sittlichen Unwillen." Das materielle Element erhält auf diese Weise bei den beiden Klassen von Strafen, welche allein pädagogisch zu rechtfertigen sind, den auf den körperlichen Schmerz und den auf Beschämung gerichteten — denn die gegen den Thätigkeitstrieb gerichteten Strafen sind zu verwerfen, weil sie mehr Nachteil als Vorteil stiften — einen symbolischen Charakter. Das beleidigte Rechtsgefühl desjenigen, welcher die Strafe vollzieht, findet in dem Schlagen, welches den sich hervordrängenden Trotz der Selbstsucht in seine Schranken zurückweist, den natürlichsten symbolischen Ausdruck. Auch die Rede, welche das Hauptmittel ist, um auf den Ehrtrieb durch einen beschämenden Eindruck zu wirken, muß den symbolischen Charakter an sich tragen. „Dieser erheischt aber unbedingt die Kürze, Gedrängtheit und Bestimmtheit. Man irrt sich offenbar, wenn man glaubt, durch lange Strafreden einen Eindruck auf die Jugend zu machen. Je kürzer eine den Ehrtrieb erregende Rede ist, desto kräftiger müssen die einzelnen Elemente sein. In einem einzigen Wort kann ein Urteil ausgesprochen sein, wodurch auf das bestimmteste die Beschämung erregt wird; nur wird es hier nicht leicht sein, immer Beschämen und Beschimpfen zu unterscheiden .... Als Regel können wir im allgemeinen aufstellen: das Symbolische meide alles Fremde (was nicht der natürliche Ausdruck unseres inneren Gefühles ist) und Plebeje." Wenn nun das beleidigte Rechtsgefühl die Strafe hervorruft, so steckt es derselben auch die richtige bestimmte Grenze. Es läßt die Strafe nicht zu einem Ausdrucke kalter Verachtung werden, durch welche die Gemeinschaft zwischen dem Gestraften und Strafenden aufgehoben und ein Kriegszustand hergestellt werden würde; und es bewahrt den Erzieher andererseits vor einem persönlich leidenschaftlichen Zustande, welcher wohl zu unterscheiden ist von jenem pathematischen Zustande, wie er notwendig eintritt, wenn das innerste Gefühl des Rechtes erregt ist. Das beleidigte Rechtsgefühl giebt den Strafen ihren eigentlichen Charakter, den sie überall haben müssen, daß sie auf ihren Zweck ausgehen, nämlich auf die Hemmung der Widerholung dessen, was verboten ist; und es läßt zugleich am kräftigsten die beiden Momente hervortreten, auf welchen die Wirksamkeit der Strafe beruht: erstens die Sicherheit der Erinnerung an die Strafen bei jedem Impuls zu einer Handlung und zweitens die Stärke des Eindruckes, der den Reiz des Verbotenen besiegen muß.

Die unterstützende Thätigkeit geht davon aus, daß der Gegenstand der Erziehung ein Lebendiges, also ein sich von selbst durch eigene Kraft weiter Fortentwickelndes ist, zugleich aber ein einzelnes Lebendiges, welches in einem engen Zusammenhange mit einem homogenen Leben steht, woraus schon von selbst Einwirkungen auf ihn hervorgehen. Diesen von selbst sich ergebenden Einwirkungen tritt nun die Erziehung mit ihren absichtlichen Einwirkungen gegenüber, ohne welche es den die Entwickelung der Kraft des Zöglings befördernden Einflüssen an Ordnung, Zusammenhang und Vollkommenheit fehlen würde,

und es fragt sich nun, welches Verhältnis die Erziehung zu dem einzuhalten hat, was ohne sie erfolgt. Die Maxime, für das Leben der Jugend alles unter bestimmte Regeln zu fassen, würde zu einer pedantischen Erziehung führen, welche die Entwickelung der frischen Kraft schädigen und den Zögling endlich ohne alle Vorübung in das gesellige Leben entlassen würde, da in diesem doch einmal der Gegensatz von Regel und Freiheit bleibt; die entgegengesetzte Maxime, alles den von selbst sich ergebenden Einwirkungen zu überlassen, würde eine laxe Erziehung zur Folge haben. Die richtige Erziehung muß diese beiden Extreme vermeiden und sowohl der bestimmten Regel als der freieren Einwirkung ihr Recht lassen. Als das Gebiet der letzteren wird sich nun das der Gesinnung herausstellen; denn diese gehört der persönlichen Selbständigkeit und Eigentümlichkeit an, welche der Gebundenheit durch bestimmte äußere Regeln sich entzieht, und auf welche angewandt diese zu einem äußerlichen Mechanismus führen würden. Dagegen hat auf dem Gebiete der Fertigkeit ein auf bestimmten Regeln beruhendes technisches Verfahren seine natürliche Stelle. Wollte man die Ausbildung der Fertigkeit sich selbst, etwa der im Zusammenleben der jüngeren Generation mit der älteren sich von selbst ergebenden Nachahmung, überlassen, so würde sie mechanisch, unvollständig und unzureichend werden und mehr und mehr abnehmen. Hat aber die Erziehung unter der Form der freien Lebenseinwirkungen die Gesinnung geweckt und unterstützt und unter der Form des methodischen technischen Verfahrens die Fertigkeit ausgebildet, so hat sie allen Forderungen genügt, welche das Leben an den Zögling, wenn er aus dem Gebiete der Erziehung heraustritt, machen kann. Die kirchliche Gemeinschaft fordert von jedem einzelnen überwiegend die Gesinnung christlicher Frömmigkeit und setzt voraus, daß, wenn nur diese stark genug ist, sie auch die auf anderen Gebieten gewonnenen Fertigkeiten sich dienstbar machen werde. Das Gebiet des freien geselligen Verkehres auf der anderen Seite fordert von den einzelnen Menschen zunächst Talente und Fertigkeiten; aber das eigentümliche Prinzip auch auf diesem Gebiete ist doch der Sinn für das Anmutige und Schöne, nicht als bloß aufnehmend, sondern als produktiv gedacht. Die beiden übrigen Gebiete des gemeinsamen Lebens richten ihre Forderungen gleichmäßig an die Gesinnung und an die Fertigkeit. Das bürgerliche Leben fordert einen kräftigen Gemeinsinn, aber auch die technische Fähigkeit, dessen Forderungen in einem bestimmten Berufskreise zu erfüllen; das Gebiet der Erkenntnis wissenschaftliche Gesinnung, aber auch wirkliche Kenntnisse, die nur das Resultat von Fertigkeiten sein können. Wie nun zur vollkommenen Gestalt des menschlichen Lebens Gesinnung und Fertigkeit zusammenwirken müssen, so ist auch der Gegensatz zwischen der freieren pädagogischen Einwirkung und der regelrechten methodischen Technik nur ein relativer: weder kann im Gebiete der Gesinnung die Methode, noch im Gebiete der Fertigkeit die freie Einwirkung ganz zurücktreten. Insbesondere wird in den ersten Jahren, wo die Eigentümlichkeit des Zöglings noch wenig entwickelt ist, auch die Einwirkung auf die Gesinnung einen mehr methodischen Charakter annehmen; während gegen das Ende der Erziehung hin, wo die entwickeltere Individualität des Zöglings auch dessen Fertigkeiten eine eigentümliche Gestalt giebt, auch die Einwirkung auf die letzteren in freierer Form wird auftreten dürfen. Jedenfalls aber bleibt es die Aufgabe der Erziehung, im Gebiete der Gesinnung die aus dem gemeinsamen Leben von selbst und sporadisch sich ergebenden und unbewußt aufgenommenen Einwirkungen durch Streben nach Vollständigkeit, Zusammenhang und klarem Bewußtsein zu ergänzen, und im Gebiete der Fertigkeit, gegenüber dem, was durch freie Wechselwirkung entsteht, feste Stetigkeit des Fortschrittes in die Thätigkeit des Zöglings zu bringen. Die Frage, auf welcher Seite der Erziehung mehr Kunst sei, wird man auf den ersten Blick geneigt sein, zu Gunsten des Gebietes der Fertigkeit zu beantworten. Aber regelrechte Technik ist noch keine Kunst im höheren Sinne. Vielmehr geht diese gerade da erst an, wohin die bestimmte Regel nicht reicht, sondern ihre Ergänzung durch die freie Auffassung und Thätigkeit des Künstlers erwartet; im Gebiete der Erziehung

insbesondere da, wo die Regel, auf jeden Moment auch in Bezug auf die inneren Bewegungen im Gemüte des Zöglings zu achten, doch noch nicht die Methode und noch weniger die Kraft giebt, der Regel zu folgen. „Hier also tritt das eigentliche Genie der Erziehung hervor." Was nun das Verhältnis der größeren Lebensgemeinschaften in Bezug auf den Anteil an der Erziehung angeht, so hat es die kirchliche Gemeinschaft, um mit dieser anzufangen, lediglich mit der Gesinnung zu thun; alles andere ist untergeordnet und als Mittel zu betrachten. Und da sie überdies, oder vielmehr: eben darum, eine ganz freie Gesellschaft ist, in welcher es keine äußere Nötigung giebt, so muß sie auf die Familie sich verlassen können, und von diesem allgemeinen Gesichtspunkte aus kann sie kein Interesse haben, einen bestimmenden Einfluß auf die Erziehung auszuüben. Wenn sie aber ein großes geschichtlich gewordenes Ganzes ist, so muß sie dafür sorgen, daß das Bewußtsein von der geschichtlichen Entwickelung des Ganzen, ohne welche es keine gedeihliche Fortentwickelung giebt, und welches nicht ein Gemeingut aller Glieder der Kirche sein kann, in einigen wenigstens begründet und erhalten werde. Das ist der Grund, aus welchem theologische Bildungsanstalten entstehen, deren Gründung naturgemäß eine Sache der Kirche ist und nur dann des Staates, wenn diesem das Kirchenregiment überlassen ist. Ferner wird ein näherer Anteil der Kirche an dem religiösen Jugendunterrichte durch den Umstand begründet, daß, bevor die Jugend definitiv in die kirchliche Gemeinschaft aufgenommen wird, diese sich doch davon überzeugen muß, ob die Familie das in sie gesetzte Vertrauen auch gerechtfertigt habe. Besonders lebhaft wird das Interesse einer kirchlichen Gemeinschaft an der Erziehung dann sein, wenn man früheren Zuständen mit einer reformatorischen Tendenz gegenübertritt. Daraus ist in der evangelischen Christenheit das Patronat der Kirche über das Volksschulwesen entstanden. Und wenn jetzt eine Tendenz da ist, jenes Patronat aufzuheben, so kann dies doch „eigentlich nur geschehen unter der Voraussetzung und in dem Vertrauen, daß die evangelische Gesinnung in den Familien vollständig entwickelt ist". Bezüglich des Einflusses der bürgerlichen Gesellschaft auf die Erziehung kann man die Regel aufstellen: „Je mehr es unter einem Volk ein öffentliches Leben giebt, das ein lautes Zeugnis ablegt, wie es um die Gesinnung und den Bildungszustand steht: umsomehr wird die Regierung in Beziehung auf das Erziehungswesen sich passiv verhalten können .... Wo es aber an einem solchen öffentlichen Leben fehlt, eine große Verschiedenheit und große Passivität der Masse vorhanden ist: da muß die Regierung auf unmittelbare Weise auf die Erziehung einwirken". Aber auch in jenem glücklichsten Falle, wenn den einzelnen Kommunen die Herstellung der erforderlichen Volksschulen und der freien Verbindung verschiedener Kommunen eines größeren Kreises auch die Stiftung und Erhaltung höherer Bildungsanstalten für die Jugend überlassen werden kann, werden doch „die höchsten Bildungsanstalten, in welchen die eigentlich geschichtliche Bildung im höheren Sinne mitgeteilt wird, und welche tüchtig machen sollen zum Regieren, die also den Staat unmittelbar interessieren", auch die Begründung durch den Staat erfordern. Überhaupt aber leuchtet ein, „daß man die Art, wie der Staat sich um die Erziehung bekümmert und wie ihm das Erziehungswesen angehört, als ein zartes und feines Barometer ansehen kann für seinen eigenen Zustand, sowohl in Beziehung auf das Verhältnis der Regierung zum Volk, für die Festigkeit und Gleichheit im Gange der Regierung, als auch für die Stärke des Gemeingeistes. Je reiner das Verhältnis der Regierung zum Volke ist, je geringer die Differenz zwischen dem durchschnittlichen Gesamtzustande und der Bildungsstufe, auf der die Regierung sich befindet: desto geringer wird der positive Einfluß der Regierung selbst auf das Erziehungswesen sein; je reiner das Verhältnis zwischen Regierung und Volk, aber je größer die Differenz der Bildung: desto größer wird der Einfluß der Regierung sein, ohne daß im Volke der Wunsch wäre, es möchte anders sein. Je mehr aber jenes Verhältnis getrübt ist, desto stärker wird die Opposition sein, desto größer der Widerspruch zwischen dem, was von der Familie, und dem, was von

dem Staate aus geschieht; desto getrübter die Erziehung. Je wandelbarer die Regierung selbst ist, desto mehr wird sich ihr Einfluß zeigen in Veränderungen, die mit der Erziehung vorgenommen werden". Während nun das Interesse des Staates dahin geht, durch seinen Einfluß auf die Erziehung das nationale und patriotische Element zu befördern, und dieses Interesse namentlich in früheren Zeiten vielfach eine sehr einseitige Vertretung gefunden hat, repräsentiert der über die Schranken der Nationalität hinausgehende freie gesellige Verkehr das kosmopolitische Element. Dem Staate selbst zuzumuthen, seinen Einfluß auf die Erziehung zur Schwächung des Patriotismus und zur Hebung des Kosmopolitismus anzuwenden, würde verkehrt sein. Da aber in der Gegenwart der isolierte Zustand einzelner Staaten entschieden im Abnehmen ist, so wird der Staat wohlthun, diese Entwickelung, als eine Forderung der fortschreitenden Geschichte, nicht zu hemmen. Das Hauptmittel, durch welches ein Volk freien Verkehr mit dem anderen sich eröffnen kann, besteht nur darin, daß es ihre Sprache sich aneignet. Nur dadurch entsteht eine aktive Kommunikation; während, wenn ein Volk zwar Menschen aus anderen Ländern unter sich aufnimmt, ihnen aber überläßt, die Landessprache sich anzueignen, es nur in eine passive Kommunikation mit ihnen eintritt, bei welcher keine entwickelte Bekanntschaft mit den Landeszuständen anderer Völker und überhaupt nur eine untergeordnete Stellung im Völkerverbande erreicht werden kann. „Wir Deutsche haben immer auf die aktive Kommunikation gehalten, und sind die Vermittler des Verkehrs zwischen den verschiedenen Völkern geworden." Der freien Wissenschaft endlich fällt der hohe Beruf zu, die Differenzen, welche zwischen dem Staat und der von dem Staate influierten Kirche und zwischen den Familien, sowie zwischen Staat und Kirche selbst entstehen, durch das einzige Mittel, welches gründlich helfen kann, durch Förderung der richtigen Erkenntnis zu schlichten. Obgleich der Staat die eigentlich wissenschaftlichen Bildungsanstalten zu gründen und zu erhalten hat, so muß er doch die Selbstverleugnung üben, den Gang der Wissenschaft nicht selbst bestimmen zu wollen. Er würde sonst Partei werden und, indem er die wissenschaftliche Bildung leitet, zugleich Richter sein in höchster Instanz. „Das wahre Bestehen der Wissenschaft, die lebendige geistige Entwickelung, die Zuversicht, daß jeder Zwiespalt ausgeglichen werden könne, beruht darauf, daß die Regierung die Wissenschaft frei läßt, zwar Anstalten zur Tradition der Wissenschaft begründet und erhält, aber sich der Leitung, alles Einflusses auf die Methode, jedes parteiischen Anteiles enthält." Und wenn „der Staat die Wissenschaft ganz frei läßt, weder Druck und Hemmung sich gestattend, auch nicht in dem Falle, daß die Wissenschaft einer in der Regierung bestehenden Richtung entgegen ist, noch Schutz und Pflege übend, auch nicht in dem Falle, daß eine bestimmte Gestaltung der Wissenschaft denen, die das Ruder der Regierung handhaben, sehr zusagt; wenn der Staat so ganz unparteiisch ist — wie er es denn doch sein muß —, daß er nur den Fortgang der Entwickelung und der Tradition beschützt: dann erhält er sich selbst und dem Ganzen das Mittel, jeden inneren Zwiespalt zu heben, das Princip der Ausgleichung aller Mißverständnisse, welche auf die Erziehung nachteilig wirken. Das ist die höchste Bedingung, unter welcher eine wirklich zusammenhängende Ausübung des Erziehungsgeschäftes in einer Region stattfinden kann . . . . Dasselbe, was vom Staate gilt, wird auch von der Kirche gelten . . . . Entweder bedarf die Kirche nicht der Wissenschaft: dann geht sie die Wissenschaft auch nichts an, oder sie bedarf der Wissenschaft: dann muß sie die Wissenschaft frei lassen". — Hierauf zurückgekehrt zu dem Punkte, wo der unterstützenden Thätigkeit ihre Aufgabe in Bezug auf die beiden Gebiete, der Gesinnung und der Fertigkeit im allgemeinen festgesetzt worden ist, benutzt Schleiermacher den Schluß des allgemeinen Teils seiner Theorie, um noch näher den Sinn und den realen Gehalt der dort gefundenen allgemeinen Formeln zu entwickeln. Fangen wir bei der Fertigkeit an, so ergiebt die allgemeinste psychologische Grundlage den relativen Gegensatz zwischen Empfänglichkeit und Selbstthätigkeit, Rezeptivität und Spontaneität. Die Fertigkeit der Empfänglich-

keit des Menschen für die Eindrücke der Außenwelt, die Eindrücke von seinem eigenen Zustande miteinbegriffen, findet ihr Ziel in der Weltanschauung eines jeden, worin die Totalität aller jener Eindrücke zu einem vollständigen Ganzen des Bewußtseins sich ausbildet. Dagegen dominiert die Selbstthätigkeit in dem Anteil eines jeden an der fortgehenden Weltbildung durch den menschlichen Geist. Wenn nun auch die Erziehung auf diese beiden Seiten der Fertigkeit ihre Thätigkeit gleichmäßig zu richten hat, so wird es ihr doch nicht gelingen, als schließliches Resultat ihrer unterstützenden Einwirkung, wenn sie die Zöglinge an das gemeinsame Leben abliefert, eine völlige Gleichheit der einzelnen in Bezug auf die Entwickelung ihrer Fertigkeit hervorzubringen, sondern in den einen wird die Rezeptivität als vorherrschend erscheinen, indem sie die empfangenen Eindrücke in dem Inneren ihres Geistes zu einem zusammenstimmenden Weltbilde zu gestalten suchen, und in den anderen die Spontaneität, indem sie durch die Kraft ihres Willens selbst gestaltend auf die Außenwelt einzuwirken trachten. Der Ausspruch des Altertums, „es würde dann erst gut stehen um die Welt, wenn die Philosophen regierten oder die Regenten Philosophen wären", ist noch immer nicht verwirklicht. „Die Philosophen haben immer große Lust gehabt zu regieren, entweder unmittelbar oder durch andere; aber die Regierenden haben niemals dieselbe Lust gezeigt, zu philosophieren, oder die Philosophen zu Regenten zn machen". Die Hartnäckigkeit, mit welcher diese Ungleichheit, diese Verteilung der Arbeit vorzugsweiser Weltanschauung und vorzugsweiser Weltbildung an verschiedene Individuen sich erhält, zeigt, daß sie in der Natur der Verhältnisse begründet ist; und die Erziehung wird in dieser Rücksicht das ihrige thun, wenn sie sich so gestaltet, daß sie nachweisen könne, „daß das relative Zurückbleiben auf der einen von beiden Seiten das Produkt der Freiheit der Einzelnen sei; sie selbst muß sich indifferent verhalten, zu ihrem Ziele kann sie nur die Harmonie beider Seiten machen". Eine ähnliche Stellung hat die Erziehung zu der Wahl eines bestimmten Berufes von Seiten des Zöglings einzunehmen, die ja immer eine Entsagung in Bezug auf andere in sich schließt. Obwohl sie die Kenntnis der Berufskreise wie die innere Neigung zu einem bestimmten Berufe zu pflegen hat, so darf sie doch eine allzufrühe Selbstbestimmung nicht begünstigen, weil durch eine solche die harmonische Bildung des Zöglings gefährdet und die Zuverlässigkeit der inneren Neigung selbst zweifelhaft gemacht wird. Vielmehr hat die Erziehung die Aufgabe, „die Ausbildung dieser Fertigkeiten, die eine bestimmte Richtung auf einzelne Berufskreise haben, in einer gewissen Allgemeinheit zu lassen, und zwar so lange nur immer die Rücksicht auf den Zustand der bürgerlichen Gesellschaft dies gestattet". — Beschränkter, als in Bezug auf die Unterstützung der Fertigkeit, sind die Mittel der Erziehung hinsichts der Unterstützung der Gesinnung; denn es giebt keine andere unmittelbare Einwirkung auf die Gesinnung als Billigung oder Mißbilligung, und was die Erziehung bei Anwendung dieses Mittels zur natürlichen Einwirkung des Lebens hinzufügen will, ist dieses, daß in dem Zögling „bei allen Manifestationen des Willens das Bewußtsein zur Klarheit komme". Es wirkt aber jenes Mittel zuerst unter der Form der persönlichen Auktorität. Die Abhängigkeit der Kinder von den Eltern ist allein Folge der persönlichen Auktorität. „Die persönliche Auktorität ist auf diesem Gebiete die erste Bedingung aller pädagogischen Thätigkeit: deshalb postulieren wir, die persönliche Auktorität muß nicht nur da sein, sondern in höchstmöglicher Kraft auftreten. Wenn nun am Endpunkte der Erziehung der Zögling von aller persönlichen Auktorität frei sein soll, so muß an die Stelle dieser ein anderes treten; sein Gefühl und Urteil soll dann mit dem Gesamtgefühl und Gesamturteil übereinstimmen, sonst tritt er nicht als mitwirkendes Glied in die Gemeinschaft ein, sondern als gegenwirkendes. Was also auf die Entwickelung der Gesinnung Einfluß haben kann, zerfällt in diese beiden Faktoren, die persönliche Auktorität und das Gemeingefühl; sie stehen aber in umgekehrtem Verhältnis, im Anfang ist die Auktorität alles und das Gemeingefühl Null, am Ende ist das Gemeingefühl alles und die Auktorität Null. Somit ist der

Verlauf der Erziehung ein allmähliches Abnehmen der Auktorität und ein allmähliches Zunehmen des Gemeingefühls". Damit nun das Gemeingefühl entwickelt werden könne, darf die Erziehung nicht bloß innerhalb der Familie bleiben; denn da herrscht nur die persönliche Auktorität, und was von dem öffentlichen Leben allerdings auch in jedem Hauswesen von selbst sich abspiegelt, reicht zur Erweckung des Gemeingefühles nicht aus. Vielmehr muß ein gemeinsames Leben für die Jugend selbst organisiert werden, in welchem deren Gesinnung nicht bloß in einzelnen Momenten zufällig zu dem Gemeinsamen in Beziehung gesetzt wird, sondern eine Stetigkeit der Gesinnung sich kundgiebt und die Jugend als beständig thätig erscheint und so das Gemeingefühl in ihr kräftig erregt und entwickelt wird. Und ein solches gemeinsames Leben wird der Jugend durch die öffentliche Schule geboten. Trotz der gemeinsamen Erziehung aber wird, ähnlich wie im Gebiete der Fertigkeit, auch in dem Gebiete der Gesinnung eine Ungleichheit der Einzelnen bleiben und sich in der Art, wie sie an dem Leben der verschiedenen wesentlichen Gemeinschaften teilnehmen, offenbaren. In der religiösen Gemeinschaft freilich soll die Gesinnung in allen gleich stark sein, damit ein jeder, wie es von allen erwartet wird, belebend auf die Gesinnung anderer einwirken könne, und so eine vollkommene Wechselwirkung entstehe; denn im Christentum wenigstens darf der Unterschied zwischen Priester und Laien nicht als ein in einer durchgreifenden Verschiedenheit der Gesinnung begründeter, sondern nur als ein durch die größere Fertigkeit zur Geschäftsführung bedingter angesehen werden. Aber in der gegenwärtigen Form des bürgerlichen Lebens ist offenbar in der Masse die politische Gesinnung nur als Rezeptivität gesetzt und nur in einer Auswahl des Ganzen als wahre Selbstthätigkeit vorhanden. Auf ähnliche Weise steht auf dem Gebiete des Erkennens dem Maximum von wissenschaftlicher Gesinnung, welches zu der Wissenschaft im strengsten Sinne oder dem spekulativen Standpunkte führt, als Minimum der rein mechanische oder empirische Standpunkt gegenüber, und die Mitte zwischen beiden hält der historische Standpunkt. Auch im Bereiche des freien geselligen Verkehrs ist die Ungleichheit zwischen solchen, welche als eigentliche Virtuosen der Geselligkeit auf diesem Gebiete produktiv sind, und zwischen denen, welche nur rezeptiv sich verhalten, unverkennbar. Alle diese Ungleichheiten hat die Erziehung gelten zu lassen, und sie hat nur dafür zu sorgen, daß auch die Ungleichheit in der Entwickelung der Gesinnung nie rein als Werk der Erzieher, als das Produkt ihrer Willkür erscheine, sondern ihren Grund habe in der Freiheit derer, die erzogen werden, und daß sie gewisse Abschnitte festsetze, wo die Einzelnen, die bis auf einen gewissen Punkt auf gleiche Weise erzogen wurden, nach Maßgabe der nun entwickelten Richtung ihrer Gesinnung auseinander gehen können.

Soviel über die leitenden Gesichtspunkte und Prinzipien der pädagogischen Theorie Schleiermachers, wie sie in der Einleitung und im allgemeinen Teile seiner Erziehungslehre enthalten sind. Ich habe dieselben eingehender und ausführlicher dargestellt, teils in der Absicht, unseren Lesern Lust zum Studium des so bedeutenden, originellen und anregenden Werkes selbst zu machen, welches auch nach der eindringlichen Mahnung Eisenlohrs immer noch nicht die in so hohem Maße verdiente Aufmerksamkeit von Seiten der Pädagogen gefunden zu haben scheint; teils in der Hoffnung, dieses Studium durch Hervorhebung der Hauptmomente der Gedankenentwickelung Schleiermachers zu erleichtern, welche in der Darstellung des Meisters selbst dem dialektischen Prozeß in alle Seitenwege und feinsten Wendungen hinein nachgeht und dadurch die leitenden und auch für die Praxis so ergiebigen Grundgedanken bei der ersten Lektüre leicht dem Auge entschwinden läßt. In Bezug auf den zweiten, besonderen Teil (S. 234—582) würde ein so ausführliches Referat keinen Sinn haben, da es hier nur darauf ankommen kann, die Bekanntschaft mit dem Werke selbst zu erleichtern, nicht aber sie durch einen vollständigen Auszug zu ersetzen. Es folgt dieser zweite Teil dem natürlichen Fortgange des Erziehungsgeschäftes, wie dieses an die verschiedenen Perioden der Entwickelung des Zöglings sich anschließt, und wendet darauf die bisher gefundenen allgemeinen

Grundsätze an: es genügt hier, das Fachwerk des Systems übersichtlich darzulegen und etwa auf einzelne besonders wichtige oder charakteristische Punkte aufmerksam zu machen. — Schleiermacher teilt die vor dem Erzieher liegende Entwickelungsreihe des jugendlichen Alters durch zwei Punkte. Der erste ist dadurch gegeben, daß der Staat und die Kirche einen bestimmten Einfluß erhalten auf die Erziehung und der Zögling in das gemeinsame Leben der Schule eingeführt wird; der zweite dadurch, daß Erzieher und Zögling sich verständigen über die Wahl des künftigen Berufes des letzteren. „Das ganze Gebiet der Erziehung wird somit in drei Abschnitte zerfallen. Der erste Abschnitt umfaßt die Periode der Erziehung, während der die Erziehung ausschließend im Innern der Familie beschlossen ist. Der zweite Abschnitt umfaßt die mittlere Periode der Erziehung, die dadurch charakterisiert ist, daß im Anfange derselben die großen Lebensgemeinschaften Einfluß gewinnen, und daß während derselben die Selbständigkeit sowohl in Beziehung auf die Weltanschauung als auch in Beziehung auf die Aktionen gegen die Welt sich insoweit entwickelt, daß das Urteil des Zöglings über sich selbst kann als ein bestimmendes Moment aufgenommen werden; der dritte Abschnitt fängt an von dem Punkt, wo der Einzelne sich mit denen, welche die erziehende Generation repräsentieren, über seine künftige Stellung verständigt hat, wo also bis zu einem bestimmten Punkte die Selbständigkeit des Zöglings anerkannt ist. Es ist dies die letzte Periode der Erziehung, in der die eigentlich pädagogische Thätigkeit nur noch partiell ist, während der das pädagogische Verhältnis allmählich in Null aufgeht."

Nachdem Schleiermacher eine allgemeine Charakteristik der drei Perioden in Bezug sowohl auf die Entwickelung der Fertigkeiten als der Gesinnung, insbesondere der religiösen gegeben hat (S. 236—258), geht er zur Darstellung der ersten Periode (S. 258—355) über, in welcher der Zögling noch durchaus der Familie angehört und welche widerum durch das physische Moment der Zahnbildung und das gleichzeitig eintretende psychische der Sprachentwickelung in zwei ungleiche Teile zerlegt wird. Bei der Erziehung des sprachlosen Kindes überwiegt naturgemäß die äußere physische Seite, doch giebt sich auch jetzt schon die unmittelbare Verbindung der leiblichen Seite des Lebens mit der geistigen in der Entwickelung der Spontaneität durch die willkürlichen Bewegungen und durch Gewöhnung an Anmut und Reinlichkeit, der Rezeptivität durch Ausbildung der Sinne kund. Hauptregel für diese Zeit ist, daß eine Gemeinschaft der Liebe sich entwickele zwischen dem Kinde und den übrigen Gliedern der Familie, deren Centrum die Mutter ist mit ihrer Liebe und der daraus hervorgehenden Thätigkeit, und daß man das Bewußtsein der Übereinstimmung zu erhalten und den Gegensatz so weit als möglich hinauszuschieben sucht. Man darf daher das Kind nicht zum Unwillen reizen, nicht Schreck und Furcht in ihm erregen, weil dadurch der Grund zur Feigherzigkeit gelegt wird, aus welcher „die meisten Übel, woran die Menschheit laboriert, entstehen". Man muß es auch mit dem Behüten nicht zu weit treiben, sondern der Freiheit den möglichsten Spielraum lassen, so jedoch, daß ein wesentlicher Schaden immer nur als ein besonderes Unglück vorkommen kann. Auf der anderen Seite wäre es freilich Verweichlichung, wenn man von der Maxime ausgienge, daß das Kind durchaus keine Lebenshemmung erfahren darf. Wenn nur auch in der hemmenden Einwirkung recht klar die Liebe hervortritt, sie von Zeichen der Liebe begleitet ist, so wird durch den Ausdruck der Liebe die Hemmung zum Teil aufgehoben und keine einseitige Gegenwirkung in dem Kinde hervorgerufen, sondern Liebe erweckt werden. Sobald mit der Sprache auch das Bewußtsein sich zu entwickeln anfängt, kann dem Kinde allmählich zugemutet werden, daß es gegenüber dem, was aus der fortschreitenden physischen Entwickelung und natürlichen Neigung von selbst sich ergiebt, einen selbstthätigen Anteil nehme an dem, was zur Begründung und Befestigung der Herrschaft des Geistigen über das Leibliche und Natürliche geschehen soll: der Unterschied zwischen Spiel und Ernst fängt an sich geltend zu machen; doch ist als Hauptkautel stets festzuhalten, daß nichts auf eine der natürlichen Entwickelung

vorgreifende Weise beschleunigt werde. In Bezug auf das Sprechenlernen selbst würde ein vorschnelles Bekanntmachen des Kindes mit den Sprachzeichen der Ausbildung des Sprachsinnes nur hinderlich sein: daß die Kinder zeitig lesen lernen, ist gar nicht als ein wesentlicher Vorzug anzusehen; und Ähnliches gilt von dem Verhältnis der Ziffer zu dem Sinn für die Zahl. Das Kind gleich mehrere Sprachen nebeneinander lernen zu lassen, ist verderblich; denn abgesehen von der Unsicherheit im Gebrauche der Muttersprache, welche dadurch entstehen muß, wird bei dem engen Zusammenhang zwischen Sprache und Bewußtsein, zwischen Wort und Gedanke auch die Sicherheit der Gesinnung dadurch gefährdet*). Damit diese entwickelt werde, muß das Kind in dieser Zeit vor allem sich an Ordnung gewöhnen und gehorchen lernen. Doch muß die allmähliche Gewöhnung an Ordnung so erfolgen, daß sie den frohen Genuß der Kindheit nicht stört, sondern erhöht, und dies wird geschehen, wenn man nicht eine bloß passive Fügsamkeit erstrebt, sondern die eigene Willensthätigkeit des Kindes und damit in ihm selbst Freude und Wolgefallen an der Ordnung sich entwickeln läßt. Auch in der Erziehung zum Gehorsam muß man dadurch, „daß die Entwickelung des Willens in dem Bande der Liebe gehalten werde, daß man durch die Liebe und zur Liebe erziehe, zu erreichen suchen, daß die Kinder gehorsam sein wollen". Was endlich von Gymnastik in dieser Periode vorkommen kann, muß sich durch den Kanon leiten lassen: „alles, was durch pädagogische Thätigkeit in dieser Periode sich entwickelt, darf nicht an den Punkt der Anstrengung kommen".

Die zweite Periode (S. 355—551), welche das eigentliche Gebiet des Knabenalters umfaßt, und deren Anfang durch das physische Moment des Zahnwechsels bezeichnet wird, erhält ihren eigentümlichen pädagogischen Charakter dadurch, daß der Zögling aus dem elterlichen Hause nunmehr in die größere Gemeinschaft der Schule eintritt. Der Theorie nach würde für diese Periode die Rücksicht auf den künftigen Beruf der Zöglinge eine Teilung derselben noch nicht nötig machen, sondern die Bildung könnte für alle dieselbe sein. Thatsächlich aber wird durch die ohne Gewaltmaßregeln in ihrer Einwirkung nicht zu beseitigende, sehr natürliche und in der Mehrzahl von Fällen auch zutreffende Präsumtion der Eltern, daß die Kinder in dem Stande, in welchem sie geboren sind, auch ihren künftigen Beruf suchen und finden werden, eine Teilung hervorgebracht, und die Rücksicht auf dieselbe äußert auf den Unterricht während dieser Periode schon einen bedeutenden Einfluß. Es hat dieses auch das Gute, daß der Zusammenhang zwischen Schule und Haus ein lebendigerer bleiben kann, und ist in didaktischer Beziehung unbedenklich, da den Zöglingen aus wolhabenden und gebildeten Familien bei der häuslichen Vorbereitung und Nachhülfe, welche ihnen zu Teil wird, und bei der manigfaltigeren und anregenderen Umgebung, in welcher sie leben, mit allem Grunde zugemutet werden kann, in derselben Zeit ein umfangreicheres Unterrichtsmaterial zu bewältigen, als die Kinder aus der eigentlichen Volksmasse. Nur hat die Erziehung darauf zu achten, daß die Trennung keine kastenmäßige werde, sondern daß dem Zöglinge der rechtzeitige Übergang in einen anderen Berufskreis erleichtert werde, sobald seine bestimmt sich aussprechende eigentümliche Anlage und Neigung dieses verlangt. Sämtliche menschliche Berufsarten zerfallen nun in drei Hauptgruppen. Der ersten gehört die große Zahl derjenigen Individuen an, welche durch mechanische Handarbeit der Gemeinschaft dienen. Ihnen stehen diejenigen gegenüber, welche zur Regierung des gemeinsamen Lebens der Gesellschaft berufen sind und durch Mitteilung der Wissenschaft auf den höchsten geschichtlichen Standpunkt gestellt sein müssen, um so in den Besitz der leitenden Principien gesetzt zu werden. Und zwischen diesen beiden steht noch eine große Klasse solcher in der Mitte, die zwar auch Geschäfte und Gewerbe, aber in

*) Wir wollen nicht unterlassen, darauf aufmerksam zu machen, daß ein so scharfer Denker und ernster Wahrheitsforscher wie Schleiermacher hier (S. 336 ff.) doch als warmer und gründlicher Apologet der Kindermärchen auftritt, welche nur eine falsche allzu nüchterne Reflexion den Kindern nehmen wolle, um diese des Rechtes zu berauben als Kinder zu leben.

größerem Stil und mit größerem Aufwand von Kräften treiben und viele mechanischen Arbeiter beschäftigen und beaufsichtigen, also gleichfalls ein Regiment zu führen haben. Jenen ersten dient die Volksschule, den zuletzt Genannten die Bürgerschule im höheren Sinne des Wortes, und den zur Regierung Berufenen die Gelehrtenschule oder das Gymnasium zur Vorbereitung. — Die Volksschule (S. 362—448) hat zunächst durch einen kunstgerechten, von Fachkundigen erteilten Unterricht für die Ausbildung der Fertigkeiten das zu leisten, was die Familienerziehung nicht zu leisten vermag. Da aber der Unterricht neben der materialen auch eine formale Seite hat, vermöge deren er die Entwickelung der Kräfte fördert, also erziehend wirkt; so ist damit auch schon die eigentlich wunderliche Frage beantwortet, ob die Schule bloße Unterrichtsanstalt oder auch Erziehungsanstalt sein solle. Die Ausbildung der Gesinnung dagegen, zumal der religiösen, wird auch in dieser Periode vorzugsweise Sache der häuslichen Erziehung bleiben und der Schule nur die Verpflichtung erwachsen, dasjenige auf dem Gebiete der Gesinnung zu entwickeln, was sich unmittelbar auf das öffentliche Leben in seinem relativen Grundsatze zu dem Familienleben bezieht. Das Gebiet der in der Volksschule mitzuteilenden Kenntnisse wird bestimmt durch den Grundkanon: „Alle Kenntnisse, die wir mitteilen, alle Fertigkeiten, die wir üben können, sind nur dann etwas wirklich Gewordenes, wenn sie im gemeinsamen Leben ein Wirksames bleiben. Was aber am Endpunkt der Erziehung aufhört Einfluß zu üben . . . das ist nicht ein wirklich Erreichtes; es ist dann in Bezug auf das ganze Leben nur ein Schein". Nach diesem Kanon sind z. B. fremde Sprachen aus dem Bereiche des Volksschulunterrichtes auszuschließen: denn was auf das Verhältnis eines Volkes und Staates zu einem anderen sich bezieht, das hat nur für diejenigen Interesse, welche irgendwie zu einer leitenden Thätigkeit im gemeinsamen Leben berufen sind. Auf der anderen Seite darf auch der Unterricht in der Volksschule sich nicht auf die bloße Mitteilung der unentbehrlichsten Mittel des geistigen Verkehres — Lesen, Schreiben und Rechnen — beschränken wollen. Dem Rechnen muß das ganz mit Unrecht so sehr vernachlässigte „Messen" an die Seite treten. Schon unsere positive, also geschichtlich gewordene Religion muß unvollständig bleiben ohne einige Bekanntschaft mit der allgemeinen Weltgeschichte, welche widerum zur Basis die Geographie fordert, wenn sie nicht in die Luft geschrieben sein soll. Auch „alles, was die Natur darbietet, insoweit es sich unmittelbar an die Entwickelung und Ausbildung der Sinne anschließt und sich in der bestimmten Zeit bei den vorhandenen Hülfsmitteln in der Volksschule bis zur wahren Verstandesbildung durchführen läßt", ist — ohne Rücksicht auf die gewöhnliche Teilung in Naturgeschichte und Naturlehre — aufzunehmen. Je mehr nun bei Aneignung dieser Kenntnisse „es als notwendig erscheint, besondere Thätigkeiten zur Übung des Gedächtnisses vorzunehmen, desto mehr muß etwas Fehlerhaftes in der Einrichtung der Übungen selbst liegen; je zweckmäßiger diese sind, desto weniger werden besondere Thätigkeiten nötig sein". Von technischen Fächern im engeren Sinne gehört außer dem Gesang auch das Zeichnen, die Handarbeit, die leibliche Gymnastik in das Bereich der Volksschule. In Bezug auf die Methode aber gilt der Kanon: „Die ganze Reihe von Thätigkeiten ist so einzurichten, daß alles, was die Zeit erfüllt und als Aufgabe gestellt wird, seine Befriedigung in sich selbst und in dem Zusammenhange mit dem Vorangegangenen trage. Die Kautel ist diese, daß der Jugend nichts gegeben werde, was bloß für die Zukunft seinen Wert habe. Verbindet man mit dieser Kautel den positiven Kanon: die möglich reichhaltigste Entwickelung dessen, was schon vorher dagewesen ist, so hat man das allgemeine Prinzip für die Methode auf diesem Gebiete, der Gegenstand mag sein, welcher er will". — Die Bürgerschule (S. 448—488) existiert thatsächlich in einer zwiefachen Gestalt, als niedere und als höhere Bürgerschule. Die niedere Bürgerschule geht der Volksschule durchaus parallel, und ihr von dieser sie unterscheidender Charakter ist nicht sowohl durch die Rücksicht auf die künftige Berufsthätigkeit ihrer Zöglinge bedingt, indem auch diese für ein mechanisches Gewerbe vorbereitet werden sollen; als

vielmehr durch die Gunst äußerer Verhältnisse, wie sie durch die anregendere Umgebung eines städtischen Lebens, verbunden mit der größeren Wolhabenheit der Eltern begründet werden, und welche die Möglichkeit geben, die Unterrichtsgegenstände der Volksschule hier in größerer materieller Vollständigkeit zu behandeln, ohne daß deren Methode eine wesentlich andere zu werden brauchte. Die höhere Bürgerschule dagegen, welche in der polytechnischen Schule ihre höchste Stufe erreicht, nimmt solche Zöglinge auf, welche für die künftige Leitung mechanischer Geschäftsthätigkeit Vorbereitung suchen, und dadurch erhält sie einen bestimmteren Charakter, welcher sie sowohl von der Volksschule auf der einen, wie von der Gelehrtenschule auf der anderen Seite unterscheidet. Als neuen Unterrichtsgegenstand nimmt sie fremde Sprachen auf, jedoch nicht die alten, welche die Hauptgrundlagen des gelehrten Unterrichts bilden, sondern die neueren, weil durch deren Kenntnis der geschäftliche Verkehr mit anderen Völkern bedingt ist. In Beziehung auf die Muttersprache hat sie als ihre beiden Zielpunkte sich zu setzen einmal „das vollkommene Verständnis dessen, was in der Muttersprache wirklich lebt", und dann „die vollständige Fertigkeit, in dem Leben, in welches die Jugend übergeht, sich mit Sicherheit der Sprache bedienen zu können", und zwar nicht allein im schriftlichen, sondern auch in dem bei uns Deutschen viel zu sehr vernachlässigten mündlichen Ausdruck. „Vergleicht man einen Deutschen mit einem Franzosen oder Engländer, so bietet sich der größte Unterschied dar. Franzosen und Engländer sind geübt in der Analyse und Kombination der eigenen Sprache, und wissen dieser sich in allen Lebensverhältnissen geschickt zu bedienen .... Bei uns ist es ein Übel, daß in Beziehung auf besondere Stände, die öffentlich zu reden haben, so viele besondere Übungen noch nötig sind, um sich die Fertigkeit der freien Rede anzueignen, die jeder Gebildete haben sollte durch seine Schule." Im Gebiete der formalen Unterrichtsgegenstände nehmen die mathematischen Fächer, im Gebiete der materialen die naturwissenschaftlichen Fächer in der höheren Bürgerschule den breitesten Raum ein. Und während in der Volksschule das diesen Fächern entlehnte einzelne seinen Zusammenhang mehr nur in seiner gemeinsamen Beziehung auf die unmittelbare Anschauung und das unmittelbare Lebensbedürfnis der Zöglinge fand, so hat die Bürgerschule in allen ihren Fächern, auch in der Geschichte und Geographie systematische Vollständigkeit anzustreben, so jedoch, daß sie das Hauptgewicht nicht auf die Ableitung jedes einzelnen aus dem Princip legt, sondern durch die Rücksicht auf die Anwendbarkeit im praktischen Leben sich bestimmen läßt. — Dadurch eben unterscheidet sich die mehr empirische Methode der Bürgerschule von der strenger wissenschaftlichen der Gelehrtenschule oder des Gymnasiums (S. 488 bis 551). Aus der Gelehrtenschule sollen diejenigen hervorgehen, „die dazu geeignet und bestimmt sind, in der Generation, der sie angehören, als Leitende aufzutreten, und zwar in verschiedenen Lebensbeziehungen, im bürgerlichen Leben, in der Wissenschaft und der Tradition der Kenntnisse, und in der Kirche". Der Komplex der Prinzipien aber, von welchem die leitende Thätigkeit auszugehen hat, ist die Wissenschaft; die Bildung, welche die Gelehrtenschule giebt, muß also eine wissenschaftliche sein. In Schleiermachers Theorie von den realistischen Bildungsanstalten, den Real-, Gewerb- und polytechnischen Schulen, welche zu der Zeit, da er lehrte, sämtlich noch sehr wenig entwickelt waren, liegt etwas Prophetisches, und seine Voraussicht hat sich jetzt erfüllt. Diese Unbefangenheit und Freiheit seines Blickes verdient um so mehr Anerkennung und Bewunderung, je mehr ihm nach seinem eigenen Bildungsgang und Berufe jene Gebiete ferne lagen. Gewiß hat er eben darum, weil der realistischen Bildung damals die ihr so gebührende Aufmerksamkeit noch nicht zu Teil geworden war, deren Notwendigkeit und Recht mit besonderem Nachdrucke betont und den Organismus der ihr dienenden Anstalten mit einer in einer wissenschaftlichen Pädagogik damaliger Zeit unerhörten Gründlichkeit und Ausführlichkeit dargestellt. Ja er hat die Behauptung gewagt: „Wenn es sich ausführen ließe, daß die Jugend, außer denen, die schon früher aus der Volksschule und der niederen Bürgerschule in die mechanische Gewerbsthätigkeit übergehen, gemein-

schaftlich in der höheren Bürgerschule unterrichtet, und daß nach Vollendung dieses Cyklus entschieden würde, welche in die Geschäftsthätigkeit übergehen könnten und welche für die wissenschaftliche Ausbildung Fähigkeit und Neigung hätten: so wäre das das Sicherste, und es würde dann das neue höhere Bildungsreis auf die vorhergegangene reale Bildung gepfropft. Je länger das Zusammenleben dauert, desto gründlicher kann Beobachtung angestellt werden; je länger das gemeinschaftliche Fortschreiten genährt wird, zu desto sicherer Selbsterkenntnis kommt die Jugend; . . . desto seltener würde die Notwendigkeit eintreten, daß Individuen die wissenschaftliche Bahn infolge ihrer Untüchtigkeit nach großem Zeitverlust verlassen". Das einleitende „wenn es sich ausführen ließe" verrät deutlich genug, daß Schleiermacher das Bedenken, ob bei einem solchen Verfahren und wenn man denn doch den Eintritt des Zöglings in seinen wirklichen Lebensberuf nicht zu lange hinausschieben will, die Zeit zu einer gründlichen wissenschaftlichen Vorbereitung auch ausreichen werde, sich keineswegs verhehlte: bei den Ansprüchen, welche die Gegenwart an eine gründliche realistische Vorbereitung stellt, muß dieses Bedenken sich zur Anerkennung der einfachen Unmöglichkeit steigern. Auch zeigt seine sonst vorkommende Bemerkung, daß in Bezug auf die Erlernung der alten Sprachen manches mechanische schon in frühen Jahren mehr spielend sich erledigen lasse, wie er eine frühere Beschäftigung mit dem Hauptgegenstande des Gymnasialunterrichtes doch als Regel ansah. Und so bleibt denn die entschiedene Anerkennung der Notwendigkeit, Wichtigkeit und relativen Selbständigkeit eines gründlichen realistischen Unterrichts als wesentlicher Inhalt jener Behauptung übrig. Was nun aber die Gymnasialbildung selbst angeht, so hält natürlich auch Schleiermacher als deren Hauptgrundlage die alten Sprachen fest, aber nicht sowol wegen ihrer sogenannten formalen bildenden Kraft, als „weil sie das historische Fundament unserer Bildung sind", ohne dessen gründliche Kenntnis die künftigen Leiter des Gemeinwesens unmöglich für die Förderung desselben auf zweckmäßige Weise wirken können. Als Hauptregel gilt nun auch für die Methode des Sprachunterrichts: „Alles tote und alle Fortschreitung der Art, daß eine Menge materieller Kenntnisse, abgesehen von einem eigentlichen Gebrauch, mitgeteilt wird, muß vermieden werden". Die fremden, insbesondere die toten Sprachen, durch die unmittelbare Übung im Leben erlernen lassen zu wollen wie die Muttersprache, ist also zu verwerfen; und wenn auch das bloß Mechanische sich bedeutend leichter in der Jugend erlernen lassen wird, „wo Spiel und Ernst noch nicht auseinander treten", so hängt es doch mit einer schlechten Methode zusammen, wenn man glaubt, das wirkliche Studium der alten Sprachen schon früh anfangen zu müssen. Erst wenn in einer Zeit, „wo der Unterricht in der Muttersprache schon vorausgegangen und das Verständnis der Sprache und eigene Produktivität in der Sprache bis zu einem gewissen Grade der Vollkommenheit entwickelt ist, das Studium der alten Sprachen beginnt: dann ist dadurch schon viel gewonnen für das Studium dieser Sprachen, und die Methode wird eine wahrhaft lebendige, gründliche und doch abgekürzte sein können. Auch von der Ansicht aus, es sei in der Beschäftigung mit den alten Sprachen gar kein Fortschritt möglich, wenn nicht besondere Gedächtnisübungen angestellt würden, ist gegen das Wesen einer solchen wahrhaft lebendigen Methode manigfaltig gefehlt] worden. Aber insofern man unter Gedächtnis nicht eine bloße Virtuosität im mechanischen Festhalten verstehen will, welche man für desto größer hält, je langweiliger der Gegenstand selbst ist; wird man als Quelle des Gedächtnisses vielmehr das lebendige und fortdauernde Interesse an dem Gegenstande zu betrachten haben, welches sich mit dessen momentanem Auffassen verbindet und durch eine lebendige Methode zu erwecken und wach zu erhalten ist. Was gewöhnlich als Schwäche des Gedächtnisses, als eines besonderen Vermögens beklagt wird, wird man dann als einen Charakterfehler solcher Individuen anzuerkennen haben, die nicht die Energie haben, sich aus der Zerstreuung zu sammeln und ihr Interesse auf einen bestimmten Gegenstand mit Bewußtsein zu konzentrieren. Sonst ist bei diesem Unterrichtsgegenstande darauf zu sehen, daß im Anfange „die Produktivität mit der

Rezeptivität" vollkommen im Gleichgewichte stehe; von dem Punkte an, wo man sich mit der Litteratur eines fremden Volkes beschäftigt und dieselbe sich anzueignen bestrebt, wird die eigene Produktivität zurückgedrängt; sie wird allerdings fortgesetzt, aber nur als Ergänzung, Widerholung und als ein Mittel, um das Festhalten des Individuellen in jedem Sprachgebiete zu erleichtern. „Wir tadeln keineswegs die Übungen im Schreiben des Griechischen und Lateinischen, setzen ihnen aber eine Grenze. Sie dauern so lange fort, als das Auffassen der Sprache in ihrer Eigentümlichkeit noch währt. Aber sobald das so weit schon vollendet ist, daß man imstande ist, eigene Observationen über die Eigentümlichkeit der einzelnen Schriftsteller zu machen, dann ist dasjenige erreicht, was die eigene Produktion leisten sollte." Dagegen hat sich die Aufmerksamkeit weit mehr, als es gewöhnlich geschieht, auf die Auffassung der Sprache im großen, ihres ganzen Lebensgebietes, so weit es vor uns liegt, zu richten. In Bezug auf den Unterricht in der Muttersprache hebt Schleiermacher, er selbst ein Virtuos des freien Gespräches wie der freien Rede, für die Zöglinge der Gelehrtenschule in noch viel höherem Grade als für die der Bürgerschule die Notwendigkeit hervor, daß auf die Fertigkeit in der mündlichen Behandlung der Sprache ganz besonders Wert gelegt werde. Denn „im höheren praktischen Leben und im Gebiete der Wissenschaft ist eine große Leichtigkeit im Gebrauch der Sprache durchaus erforderlich . . . . Und auch abgesehen hiervon, schon ohne alle Hinsicht auf die Erreichung eines bestimmten Zweckes, die Sache an und für sich betrachtet: es ist Mangel an Bildung, wenn man nicht imstande ist, seine Gedanken über einen Gegenstand gehörig mitzuteilen". Was die Methode des Gymnasialunterrichts überhaupt angeht, so fordert seine wissenschaftliche Tendenz, daß bei allen seinen Gegenständen das Einzelne zu dem bestimmenden Prinzip und den allgemeinen leitenden Gesetzen in Beziehung gesetzt werde. Bei dem Geschichtsunterricht liegt der Schwerpunkt in der alten Geschichte, nicht bloß wegen ihres Zusammenhanges mit den alten Sprachen, sondern auch wegen ihrer grundlegenden und typischen Bedeutung für die Folgezeit. Die geographischen Thatsachen sind in Verbindung zu setzen mit ihrer physikalischen Basis. Bei Behandlung der Mathematik und der Naturwissenschaften ist die Ableitung der Erscheinung aus dem allgemeinen Gesetz, nicht die Anwendung auf die Fragen des praktischen Lebens, die Hauptsache; und infolge davon kann eine Beschränkung des empirischen Materials eintreten, durch welche für den Unterricht in diesen Fächern weniger Zeit in Anspruch genommen und für die philologischen Disziplinen Zeit gewonnen wird. Schleiermacher hat sich nicht verhehlt, daß unter den Gymnasiallehrern seiner Zeit gar manche auf das Ziel ihrer Thätigkeit und die dahin führende richtige Methode sich viel weniger besannen, als die Lehrer der Volks- und Bürgerschulen; daß jeder, der nur etwas gelernt hatte, schon um deswillen glaubte, es auch lehren zu können, woraus dann eine mechanische Routine oder ein planloses Experimentieren entstand — oder entsteht? Und wie seine Entwickelungen über die Methode des Unterrichts in der Gelehrtenschule, so zeugen auch seine Bemerkungen über die Erweckung und Ausbildung der religiösen und vaterländischen Gesinnung, über die Disziplin, über Examina, insbesondere die Abiturientenexamina von bewunderungswürdiger Sachkunde und Schärfe und Feinsinnigkeit des Urteils und sind auch heute noch aller Beherzigung wert.

In der dritten Periode (S. 551—582) bereitet sich der Zögling auf seinen bestimmten Lebensberuf vor, über dessen Wahl er sich mit seinen Erziehern verständigt hat. Es setzt dieses die Anerkennung einer Selbständigkeit des Zöglings voraus, durch welche dieser einer pädagogischen Leitung im engeren Sinne entnommen erscheint, so daß also diese dritte Periode schon jenseits des Gebiets der eigentlichen Erziehung liegt. Um so mehr dürfen wir uns hier kurz fassen, wie auch Schleiermacher selbst diese Periode, der Natur der Sache entsprechend, bei weitem am kürzesten behandelt hat. „Die Jugend der Volksschule und der Bürgerschule (S. 552—562) treten nach Beendigung der zweiten Periode zurück in das Familienleben . . . . und es beginnt für

beide das eigentliche Berufsleben oder doch die specielle Vorbereitung auf den bestimmten Beruf." Das gemeinschaftliche Leben, welches in der Schule für sie organisiert war, ist nun zu Ende; was ist zu thun, damit seine Frucht ihnen nicht völlig verloren gehe? Auf polytechnische Schulen, wie sie sich jetzt den Universitäten parallel entwickelt haben, konnte Schleiermacher damals noch nicht rechnen. Er empfiehlt Handwerksschulen zu gemeinsamer Weiterbildung der Fertigkeit und, damit dem in diesen sich leicht entwickelnden Zunftgeiste das Gleichgewicht gehalten werde, zur Förderung der Gesinnung, insbesondere des Gemeinsinns — auch hier mit prophetischer Vorschau — eine „allgemeine und dem Hauptmaterial nach gymnastische Vereinigung der Jugend", organisiert im Verhältnis mit der in der Gesellschaft bestehenden Sitte, und zwar so, „daß sie eine größere Annäherung zur Gleichheit und minder begrenzten Gemeinschaft darstelle, ohne die noch feststehenden Grenzen einreißen zu wollen". Die zu künftiger Leitung des Gemeinwesens Berufenen werden nach deutscher Sitte auf der Universität für ihren Beruf vorbereitet, etwa auch noch in besonderen Seminarien, welche als Berufsschulen im engsten Sinne an die akademische Bildung sich anschließen (S. 562—582). Was hier Schleiermacher über die Universitätsbildung sagt, findet seine Ergänzung in seiner ausgezeichneten Schrift: „Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn. Nebst einem Anhang über eine neu zu errichtende. Berlin 1808". Nichts läßt so deutlich und glänzend die umfassende Vielseitigkeit, die gesunde Gediegenheit und die ernste Größe von Schleiermachers Geist erkennen, der niemals die höchsten Prinzipien aus dem Auge verliert und doch auch niemals den festen Boden des realen Lebens verläßt, als eine Vergleichung dieser Schrift mit der gleichzeitig verfaßten von Fichte: „Deducirter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höheren Lehranstalt. Geschrieben im Jahre 1807. Stuttgart und Tübingen. 1817". Während Fichte, dessen edler vaterländischer Gesinnung und sonstigem großen Verdienst wir mit diesen Bemerkungen keineswegs zu nahe treten wollen, einerseits in abstrakten Idealen schwärmt, die völlig in der Luft stehen, und andererseits einen Terrorismus der Spekulation befürwortet, jene „Hierarchie der Intelligenz", die Schleiermacher mit Recht in den Tod zuwider war; geht dieser ruhig und besonnen von dem Gegebenen aus seinen hohen Zielen entgegen. Er erkennt unumwunden an, daß „die gegenwärtige Form der Universitäten dem Zweck nicht ganz entsprechend ist"; aber er findet dessen ungeachtet, daß ein richtiger Instinkt des deutschen Volkes die öffentliche Erziehung so gestaltet hat. Zwischen der Schule, als dem Zusammensein der Meister mit den Lehrburschen, und der Akademie, als der Versammlung der Meister unter sich, bildet die Universität, als das Zusammensein der Meister mit den Gesellen, die richtige, durch die Natur der Sache selbst geforderte Mitte. Daß auf der Basis der philosophischen Fakultät die übrigen Fakultätswissenschaften zu einem Ganzen sich verbinden, ist, zumal wenn dieses Ganze zu einem wirklichen Organismus ausgebildet wird, welcher nicht blos bestimmten Staatszwecken, sondern der Wissenschaft dient, dem Auseinandergehen in Specialschulen weit vorzuziehen, obwohl für diese ein banausischer Realismus schwärmt, welcher das unschätzbare Erbe der Väter für die unvollkommeneren Einrichtungen des Auslandes hinzugeben bereit ist. Auch die akademische Disciplin, wie sie geschichtlich geworden ist, ist in ihrem Grundcharakter sachgemäß, insofern sie den Übergang bildet von väterlicher Überwachung und Leitung zu der rücksichtslosen Zucht des allgemeinen bürgerlichen Gesetzes; und die thatsächlich noch hervortretenden Mißbräuche der akademischen Freiheit werden um so mehr verschwinden, je mehr die in unserm akademischen Leben liegenden edeln und fruchtbaren Keime rein und kräftig entwickelt werden. So ist Schleiermacher immer praktisch, und doch vergiebt er nie etwas der Strenge der Theorie. Er ist immer historisch und immer ideal; immer konservativ und immer reformatorisch; immer besonnen in seinem Urteil und immer frei. Und das Siegel des Geistes, welcher seine ganze Erziehungslehre durchdringt, drückt er dieser noch scharf und glänzend auf in den Schlußworten: „Je mehr die politische Entwickelung fortschreitet, desto mehr muß es dahin kommen, daß der

Staat, nicht unter denen auf der einen Seite auswählend, welche von äußerlichen Verhältnissen bedrängt sich ihm anbieten und durch Bedürfnisse genötigt sich von ihm abhängig machen, nicht unter denen auf der andern Seite, die durch äußere Vorzüge, durch Persönlichkeit sich ihm empfehlen, die tauglichen Subjekte, die ersprießliche Dienste zum Wohl des Ganzen leisten können, sich suchen muß. Das Ende der Erziehung und der Übergang in die öffentliche leitende Thätigkeit muß als ehrenvoll erscheinen, und von Anfang an auch der einzelne schon geehrt werden, der seine Fähigkeit, leitend aufzutreten, dokumentiert hat. Wenn bei diesem Übergang, wo die Erziehung aufhört, in das vieler Eindrücke empfängliche Gemüt mit der Sorge für die Zukunft noch der Keim der Schmeichelei und der Unterwerfung gelegt wird, so ist dies das schlechteste Ende, das die Erziehung nehmen kann. Nur zu häufig zeigt es sich noch; desto mehr müssen wir uns Glück wünschen, wenn wir auch in dieser Beziehung hinter vielen Völkern zurückstehen, daß doch auf der andern Seite bei uns durch die höhere wissenschaftliche Entwickelung der Grund zu einer Bildung gelegt ist, welche dem servilen Zustand widerstrebt; und dies Widerstreben ist, wenn es in seinen natürlichen Grenzen gehalten wird, eine der schönsten Früchte der geistigen Entwickelung, der Wissenschaft. Möge es auf alle Weise gepflegt werden und stets den größten Einfluß auf das Leben ausüben; möge es dahin kommen, daß vollkommene Harmonie sei zwischen dem, was im Gange unserer Bildung das Ziel ist, und der Art und Weise, wie wir zu diesem Ziele gelangen können, damit der Geist, von allen Banden, in denen er gefesselt gehalten wird, befreit, den Sieg erringe."

Wir haben in der Übersicht über den „besondern Teil" der religiösen Bildung nur andeutend gedacht, weil Schleiermacher selbst sie gar nicht als eine Aufgabe der Schule ansieht und weil alles, was er in seiner Erziehungslehre darüber sagt, nur dazu dienen soll, jene Ansicht zu begründen (abgesehen von den Bemerkungen im allgemeinen Teil S. 182 ff., im besondern Teil: S. 346 f., S. 370 f., S. 431., S. 531 ff.). Seiner Auffassung nach ist zur Entwickelung der religiösen Gesinnung erforderlich, daß der Erzieher dem Zögling, als Individuum dem Individuum, mit der vollen, persönlich gewordenen Kraft der Liebe und Wahrheit gegenübertrete; das ist aber nur in der Familie möglich, während in der Schule der Lehrer seine Schüler nicht sowohl als Individuen, als in ihrer Gesamtheit vor sich hat. Den Religionsunterricht dagegen betrachtet er als eine Sache der Kirche, und nicht der Schule. Wenn er gleichwohl in unseren Schulen einen zum Teil sehr breiten Raum einnimmt, so ist das nach Schleiermachers Ansicht nur ein Rest aus jener Zeit, in welcher die Kirche selbst zur Begründung und Ausbreitung ihrer reformatorischen Tendenz Schulen gründen und einen bestimmenden Einfluß auf sie gewinnen mußte, ein Verhältnis, welches jetzt nicht mehr besteht. Im einzelnen protestiert er im Namen der Ehrfurcht vor der heiligen Schrift gegen den Gebrauch der Bibel als eines Schullesebuchs, wogegen er „zweckmäßig ausgewählte und behandelte biblische Geschichten, Erzählungen aus dem Alten und Neuen Testament" gelten läßt, auch weil sie eine wünschenswerte Bekanntschaft mit den Personen geben, so wie sie zum nachherigen Religionsunterricht notwendig ist. Der Sitte, den Schulunterricht täglich mit Andachtsübungen, mit Gesang und Gebet, zu beginnen und zu beschließen, spricht er ihren Wert nicht ab, vorausgesetzt, daß in dem Lehrer selbst die Andacht eine Wahrheit ist. Und was den Religionsunterricht betrifft, der in öffentlichen Anstalten erteilt wird und namentlich in Gymnasien sehr leicht schon einen specifisch theologischen Charakter annimmt, so ist er „der Meinung, daß dieser ganz erspart werden kann". Er faßt schließlich sein Urteil über diese eben so wichtige als kontroverse Frage in die Sätze zusammen (S. 534): „Wenn man nun in neuerer Zeit in den öffentlichen Anstalten überhaupt anfängt, den alten Zustand wieder herzustellen: so ist das nur als ein Mißverständnis zu bezeichnen, in keiner Weise als ein Fortschritt. Das Wideraufnehmen und Hervortreten der Andachtsübungen und des Religionsunterrichtes hängt mit einer besonderen Modifikation des religiösen Interesses zusammen; so

kommt noch ein Nachteil hinzu, indem eine Einseitigkeit hineingelegt wird; eine bestimmte Auffassung des Christentums, nicht von allen der Kirche angehörenden Gliedern anerkannt, findet mehr oder weniger Eingang und wird in den Schulen bevorzugt, und die Schule, die das ausgleichende Prinzip stets im Auge haben sollte, ruft eine Opposition hervor gegen einen Typus, den das religiöse Leben in einem andern Umkreise gewonnen hat, und gegen das oft recht wirksame religiöse Leben in den Familien. Gerade in solchen Zeiten, wie die unserige ist, sollte man in den Schulen nicht den Religionsunterricht hervorheben." Man wird gegen diese Ansicht nicht ohne Grund einwenden können, daß die Notwendigkeit, bei Behandlung des religiösen Elements in der Schule solche Vorsicht empfehlen zu müssen, immerhin nicht als Symptom eines gesunden und normalen Zustandes der Gemeinde betrachtet werden kann; daß man dieses Element aus der Schule schon um deswillen nicht verbannen dürfe, weil man es eben nicht verbannen könne, indem es in der Persönlichkeit des Erziehers, beim historischen und geographischen Unterricht, ja schon bei Abfassung und Behandlung des Lesebuchs für die Volksschule mit unumgänglicher Notwendigkeit sich geltend machen muß; daß die religiöse Gesinnung der Jugend sehr übel beraten wäre, wenn ihre Pflege lediglich den Familien, wie diese faktisch sind, überlassen würde; daß wir Protestanten unsere konfessionelle Unparteilichkeit nicht bis zu jenem Exceß treiben sollen, welcher verkennt, daß allein die evangelische Kirche es ist, die eine allgemeine Volksbildung und ein wohlorganisiertes Schulwesen begründet hat, und welcher nur die Einschmuggelung von konfessionellen Parteitendenzen solcher Gemeinschaften begünstigt, die nicht so weitherzig sind, wie wir. Auf der anderen Seite stimmen, wie die Verhältnisse sich einmal faktisch gestaltet haben, nicht bloß solche, welche gegen das religiöse Leben sich gleichgültig oder gar feindselig verhalten, der von Schleiermacher vertretenen Ansicht bei, sondern auch solche Eltern, welche von dem Religionsunterricht in der Schule eine Störung der religiösen Gesinnung und Anschauung ihrer Kinder befürchten, wie diese in der Stille des Hauses unbefangen und eigentümlich sich entwickelt hat. Und jedenfalls ist Schleiermacher selbst auf jene Ansicht nicht etwa dadurch geführt worden, daß er den Wert der religiösen Bildung unterschätzt hätte; denn die Pflicht, von welcher er die Schule dispensierte, hat er mit verstärktem Nachdrucke der Kirche und namentlich der Familie auf das Gewissen gelegt, eingedenk des, daß auch der Apostel nicht sagt: „Ihr Lehrer," sondern: „Ihr Väter, ziehet eure Kinder auf in der Zucht und Vermahnung zum Herrn!" Um also Schleiermachers Ansicht über die religiöse Erziehung der Jugend vollständig zu gewinnen, muß man mit dem, was der Professor in seiner Erziehungslehre sagt, dasjenige verbinden, was der Prediger in seinen Predigten, was der Hausvater in seinen Briefen sagt; vor allem bilden seine drei wunderbar schönen Predigten über die christliche Kinderzucht in dieser Beziehung zu der Erziehungslehre eine wesentliche Ergänzung (sie bilden unter den 9 Predigten über den christlichen Hausstand die 3.—5., wurden 1818 gehalten, dann 1820 zuerst herausgegeben mit dem Wunsche: „Mögen sie etwas beitragen, christliche Gottseligkeit in der Stille des häuslichen Lebens zu erwecken und zu fördern"; jetzt stehen sie in der Gesamtausgabe von Schleiermachers Predigten: I, S. 579—620). Diese Predigten, welche überhaupt zu dem Vollkommensten gehören, was Schleiermacher als Prediger geleistet hat, gehen von drei kurzen Schriftworten aus: Kol. 3, 21: „Ihr Väter, erbittert eure Kinder nicht, daß sie nicht scheu werden"; Eph. 6, 4: „Ihr Väter, reizet eure Kinder nicht zum Zorn, sondern ziehet sie auf in der Zucht und Vermahnung zum Herrn", und Eph. 6, 1—3: „Ihr Kinder, seid gehorsam euren Eltern in dem Herrn, denn das ist billig. Ehre Vater und Mutter, auf daß dir's wol gehe und du lange lebest auf Erden". Von diesen so einfachen Worten aus stellt Schleiermacher mit dem eindringendsten Verständnisse des Schriftsinnes und des Verhältnisses, auf welches dieses angewandt werden soll, mit eben so viel Tiefe als Umsicht, und mit eben so viel Innigkeit und Wärme, als Besonnenheit und Klarheit, das gesamte Wesen der christlichen

Erziehung dar (vgl. Rütenick, Sittenlehre, Berlin 1831, S. 231—352, wo auf dem Grunde Schleiermacherscher Predigten eine vollständige christliche Pädagogik gegeben ist; auch Palmers Aufsatz „Zu Schleiermachers Gedächtnis" im Süddeutschen Schulboten, 1868, Nr. 15—18, S. 168 f.). Die erste Predigt beginnt mit der Hinweisung darauf, wie es vor allen den Eltern, nächst ihnen aber auch allen Gliedern der christlichen Kirche am Herzen liegen müsse, daß christliche Gesinnung und Kraft in der Jugend erweckt werde. Dazu aber muß die Warnung, unsere Kinder nicht zu erbittern, vor allen Dingen befolgt werden. Denn in bezug auf das Verhältnis der Eltern zu den Kindern ist zunächst eine zwischen beiden entstehende Erbitterung das Unnatürlichste und das Verderblichste von allem, weil sie das Band der Liebe, welches der Natur des Verhältnisses nach Eltern und Kinder umschließen sollte, zerreißt und dadurch jede erziehende Einwirkung auf die Herzen der letzteren unmöglich macht. Was aber das Verhältnis der Kinder zu den Eltern angeht, so beraubt die bei jenen eingetretene Erbitterung diese des schönsten Segens, welchen mitten in dem unsicheren und verworrenen Wesen der Welt sonst der stille Frieden des Hauses uns zu bieten vermag. — Jener Warnung fügt die zweite Predigt die Mahnung hinzu, darnach zu trachten, daß alles, was wir an der Jugend thun, dieser auf der einen Seite zur Zucht gereiche, auf der andern aber zur Vermahnung zum Herrn. Zucht ist etwas besseres, als Strafe. Die Strafe kann nur ein äußeres Verhüten der Sünde bewirken, nicht aber eine Abwendung des Herzens vom Bösen. Die Zucht dagegen bezweckt mit ihren Übungen, alle Erregungen des Gemütes in Maß und Besonnenheit zu erhalten und die niederen Triebe der Natur unter die höheren zu zwingen, und sie bewirkt dadurch eine heilsame Erkenntnis von der Kraft des Willens und eine Ahnung von Freiheit und innerer Ordnung. Sie dient zur Befreiung und Kräftigung des inwendigen Menschen; und nur diese, nicht irgend ein äußerer Zweck, wie ihn sinnliches Gelüste oder Ehrsucht vorspiegeln mag, ist das Ziel aller wahren Erziehung. Das Höchste aber, was durch solche Zucht ausgerichtet werden kann, bleibt doch, „daß dem Herrn der Weg bereitet wird, auf dem er einziehen, der Tempel geschmückt, in welchem er wohnen könne." Dazu aber, daß der Herr wirklich einziehe, um ihn zu bewohnen, dazu vermag die Zucht freilich nichts beizutragen; das geschieht, wenn der Geist Gottes, welcher wehet, wo er will, wirklich kommt und Wohnung macht in den Herzen. Das aber vermögen wir, „daß wir in dem täglichen Leben mit unserer Jugend die großen Thaten Gottes preisen, und somit jene Sehnsucht nach dem seligen Zustande des Menschen, durch welche angelockt der göttliche Geist in das Herz der Menschen herabsteigt, in den jungen Gemütern zu erregen suchen, und dies eben ist es, was der Apostel nennt sie aufziehen in der Vermahnung zum Herrn!" Der oft auch von Wohlgesinnten geäußerten Besorgnis, man könne mit einer solchen Vermahnung wohl zu früh kommen, würde ein lebendiger Christ nicht nachgeben können, auch wenn sie an sich begründet wäre; denn wie sollte er es lassen können, in Wort und Wandel vor den Seinen von dem zu zeugen, was den eigentlichen Kern seines höheren Lebens bildet? Hat doch der Erlöser selbst nicht umsonst seinen Jüngern geboten, daß sie den Kleinen nicht wehren sollten, zu ihm zu kommen, und seinem Vater gedankt, daß er, was er den Weisen verschlossen, den Unmündigen geoffenbart habe. Ja eine jede Ermahnung, welche unseren Kindern eine Kraft zum wahren Leben werden soll, darf ihre Begründung nicht in der ermunternden oder warnenden Hinweisung auf gute oder schlimme äußere Folgen suchen, sondern sie muß eine Vermahnung sein zu dem Herrn. Aber „nur dann wird unsern Kindern alles zur Zucht gereichen können und zur Vermahnung zum Herrn, wenn wir mit Beseitigung alles Eiteln und Ungöttlichen, das nur aus dem vergänglichen Wesen dieser Welt herrührt, nichts anderes suchen, als daß unsere Häuser Tempel des göttlichen Geistes werden und der Segen Gottes reichlich unter uns wohne; wenn wir nicht aufhören, jegliche Vermahnung zum Herrn, deren wir selbst noch bedürfen, in gläubige und gehorsame Herzen willig und mit Freuden aufzunehmen, damit wir uns immer noch stärken zu reinerer Liebe und kräftigerer Selbstbeherrschung, um

uns das hohe Ziel, daß unsere Jugend dem Herrn zugeführt werde, durch nichts verrücken zu lassen" ... Wie wir dann „selbst bilden und heiligen, werden auch wir geheiligt und gebildet werden, und so wird ein gottesfürchtiger Bau emporsteigen auf dem Grunde, den der Herr selbst gelegt hat und den keiner ungestraft verrücken darf." — Die dritte Predigt endlich weist nach, wie aus dem in den vorhergehenden begründeten richtigen Verhalten von seiten der Eltern auch der rechte Gehorsam von seiten der Kinder entstehen wird, welcher weder durch Furcht vor der Strafe erzwungen, noch durch Befriedigung eines voreiligen Verlangens nach Gründen erreicht werden kann, sondern einfach auf der natürlichen Ehrfurcht der Kinder gegen die Eltern, der Jugend gegen das Alter beruht, und welcher um des Segens willen, der aus einem durch ihn geordneten häuslichen Leben der ganzen menschlichen Gesellschaft erwächst, und aus pietätsvoller Billigkeit auch dann noch geleistet wird, wenn von einem eigentlichen Rechtsanspruche der Eltern auf den Gehorsam ihrer Kinder bei deren vollendeter Mündigkeit nicht mehr die Rede sein kann. — Wie tief aber Schleiermacher selbst von den Lehren, welche er in diesen unvergleichlichen Predigten verkündigt hat, durchdrungen war, wie von dem Geiste, welcher darin weht, sein eigenes Haus geheiligt und geweiht war, das bezeugt am herrlichsten die eben so erhebende als rührende Rede, welche der Einundsechzigjährige am Grabe seines Nathanael, seines einzigen Sohnes, zu halten, in seinem Glauben die Kraft fand (Predigten, IV, S. 880).

Ich glaube, die Übersicht über den Inhalt der pädagogischen Schriften Schleiermachers in dem Vertrauen schließen zu dürfen, es werde schon durch diese übersichtliche Darstellung der Eindruck hervorgebracht werden, daß es sich hier um einen Mann handelt, welcher mit dem freiesten Blick das Gesamtgebiet der Erziehung umfaßt, mit bewunderungswürdiger Klarheit und Schärfe des Geistes die sich hier ergebenden großen Aufgaben erkennt und mit sicherer Hand auf den richtigen Weg zu ihrer Lösung hinführt. Von einem bestimmten philosophischen, insbesondere psychologischen System auszugehen, hat er wolbedacht und ausdrücklich abgelehnt, weil er an Thatsachen sich halten will, für welche allgemeine Anerkennung zu erwarten ist. Dabei hat er sich das ganz besondere Verdienst erworben, den für die Erziehung so bedeutsamen und fruchtbaren Begriff der Individualität zuerst in das rechte und volle Licht gestellt zu haben, und zwar in seiner notwendigen Beziehung auf die Gesamtheit, insbesondere auf die fundamentalen Gemeinschaften der Familie, des Staates und der Kirche. Das Wesen der Individualität fordert, daß die Einzelnen in wechselseitiger Ergänzung als lebendige Glieder zu einer organischen Gemeinschaft sich verbinden; und eine solche Gemeinschaft fordert zur Entfaltung ihres vollen Lebens, daß aus den in den einzelnen Individuen sich bethätigenden eigentümlichen Lebensgestaltungen seine zusammenstimmende Harmonie sich bilde: „Gattungs- und Gesamtbewußtsein nicht ohne Selbstbewußtsein, und Selbstbewußtsein nicht ohne Gattungs- und Gesamtbewußtsein." Man hat neuerdings die Bedeutung von Schleiermachers Pädagogik, namentlich von seiten der Herbartschen Schule, durch den Einwand herabzusetzen versucht, bald daß er von einer bestimmten philosophischen Ansicht überhaupt nicht ausgehe, bald daß er lediglich durch die von Schelling oder gar von Hegel ererbte monistisch-spinozistische Weltanschauung bestimmt werde, und man hat als die notwendigen Konsequenzen davon nachweisen zu können gemeint, daß er weder von Charakterbildung, noch von Anforderungen an die Individualität des Erziehers, noch von der Idee eines erziehenden Unterrichts etwas wisse (G. von Rohden, Darstellung und Beurteilung der Pädagogik Schleiermachers. Leipzig 1881). Aber die philosophischen Prinzipien eines Mannes sind überhaupt nicht die eigentliche Quelle seines geistigen Lebens, sondern nur der Versuch, dessen Inhalt in die entsprechende Form zu bringen, um so unzulänglicher, je reicher dieser Lebensinhalt ist; und gegen jene dürren Konsequenzen erhebt jeder Abschnitt der lebensvollen Darstellung, welche dieser reiche Geist dem Erziehungswesen hat zu Teil werden lassen, den entschiedensten Protest. Um so erfreulicher ist es, daß der Herausgeber der pädagogischen Schriften

Herbarts Otto Willmann, im 1. Bande seiner Didaktik (Braunschweig 1882) vollkommen gewürdigt hat, auf welch heilsame Weise die individual-idealistische Auffassung der Erziehung bei Herbart dadurch ergänzt worden ist, daß Schleiermacher die Tendenz zur Geltung gebracht hat, den großen Organismen der moralischen Welt ihr Recht widerfahren zu lassen." Und je mehr die Pädagogik immer noch geneigt ist, den Zögling nur als isoliertes Individuum zu betrachten und zu behandeln und ihre kleinen methodischen Künste an ihm zu versuchen, desto wünschenswerter ist, daß sie Schleiermachers Mahnung an das gute Recht jener großen moralischen Organismen nicht außer Acht lassen ((vgl. Frohne, Der Begriff der Eigentümlichkeit oder Individualität bei Schleiermacher. Halle 1884).

Im Spätherbste des Jahres 1833, dem letzten, welchen Schleiermacher erlebte, hat seine Gattin ihrem Sohne davon geschrieben, wie der teure Vater sich „immer mehr verkläre". Möge, nachdem die Säkularfeier festlich begangen worden ist, sein Bild auch uns in verklärter Gestalt sich zeigen, gereinigt von den Entstellungen persönlicher Gunst und Ungunst, damit uns der volle Segen von Belehrung und Anregung zu Teil werde, welchen die Gottheit in das Leben und Wirken dieses seltenen Geistes, als ihres „auserlesenen Werkes", gelegt hat. Wir aber möchten durch diesen Versuch einer Darstellung seiner Bedeutung für die Pädagogik am liebsten dazu eine Anregung geben, daß auch die Pädagogen mehr und gründlicher mit ihm sich vertraut machen, als es bisher geschehen ist; zumal da es den Anschein gewinnt, als ob nicht nur die Feinde seines freien geistigen Strebens in ihrer beschränkten Sicherheit sich völlig über ihn hinaus zu sein dünkten, sondern als ob auch solche, welche seine Freunde zu sein sich rühmen, es bequemer fänden, so ganz gegen seine Art und Weise, sein Bild auf einer Parteifahne männiglich zur Bewunderung aufzustellen, als in das eigentümliche Wesen seines Geistes und in dessen Schöpfungen mit eigener ernster und treuer Geistesarbeit sich zu vertiefen. G. Baur.

Schlendrian, abzuleiten von schlendern, oberdeutsch schlenzen (vielleicht von slen = kraftlos oder von slenkern = schleudern) bezeichnet ein bequemes und gewohnheitsmäßiges Sich-gehen-lassen, ohne klares Bewußtsein des Zieles und ohne ernsten Kraftaufwand, wobei man nicht darüber nachdenken mag, ob das eigene Thun und Lassen vernünftig, recht, zweckmäßig ist, und gegen jede Änderung des einmal Gewohnten Abneigung empfindet. Sander (Wörterbuch der deutschen Sprache) bezeichnet ihn als „die in denkträger Gemächlichkeitsliebe immer unverändert fortgeführte alte Weise". So zeigt er sich uns in den verschiedensten Geschäften und Verhältnissen des Lebens, im Gewerbs- und Hausstande, im Beamtenstande für Krieg und Frieden. Wenn das bei den Geschäften, die vorwiegend leibliche Kraft erfordern, wie dem des Bauern, des Handwerkers schon bedenklich genug ist, wieviel mehr muß das erst da der Fall sein, wo es sich um ein Schaffen auf dem Gebiete des geistigen und sittlichen Lebens handelt! Und von dieser Art ist ja vorzugsweise das Gebiet der Schule, mit welchem wir es hier zu thun haben. — Doch treten wir ohne Umschweife in eine Schule Meister Schlendrians ein, etwa eine Dorfschule. Die Stunde des Schulanfanges hat geschlagen; noch aber ist unter den versammelten Kindern laute Unterhaltung. Wo ist denn der Lehrer? Der weilt noch in seiner Familie. Endlich tritt er ein, von manchen kaum bemerkt. Die Wellen der Unterhaltung legen sich alsgemach. Der Lehrer sucht ein Lied zur Eröffnung des Schulgeschäftes. Die dadurch entstehende Wartezeit geht für nachbarlichen Gedankenaustausch nicht verloren. Jetzt hat er ein Lied, das paßt; er singt gewohnheitsmäßig die Melodie von Anfang bis zu Ende mit.

Nun tritt ein Knabe vor und plappert einen Gebetsvers daher oder liest etwa ein Schulgebet aus einem Buche, eilend, um bald fertig zu werden. Wunderlicher Mann! Warum trittst du nicht selbst ein mit deinem Gebete für die Schule und ihre Arbeit? Warum das Priestergeschäft an ein Kind hängen? Warum lässest du die anderen Kinder sich nicht irgendwie, wenn auch nur mit einem Amen beteiligen? Mittlerweile

sind noch etliche Nachzügler eingetroffen und haben sich unberufen in ihre Plätze eingeschoben. Der Unterricht beginnt. Lesen. Das geht ja wie geschmiert, glatt über alles weg. Ob ein Zeichen zu seinem Rechte komme, ob der Ton das rechte Wort treffe, kümmert wenig. Wer seinen Vers oder Satz gelesen hat, der ist fertig. Selten eine Tonverbesserung, selten eine Frage mit dem Motto: „Verstehst du auch was du liesest?" — Die Memorieraufgaben: jedes Kind spricht der Reihe nach seinen Spruch, Vers, Absatz. Wer fertig ist, treibt Denk- oder andere Übungen nach Belieben. Und wie geschieht dieses Hersagen? Plappernd, leiernd, tonlos, außer wenn es das letzte Wort des Satzes gilt, und dabei je schneller je besser. Hört es denn der Lehrer nicht? Fast scheint es so. — Nun die neue Aufgabe. Läßt er sie lesen? einzeln oder alle zusammen in richtigem Ton und Maß? weckt er mit etlichen Fragen das Verständnis des Gedächtnisstoffes. Wir hören nichts davon. — Nun kommt das eigentliche Lehren. Biblische Geschichte, diese Perle des Unterrichts. Der Meister erzählt und läßt erzählen, liest und läßt lesen, fragt ab und erklärt. Er wird wohl selbst ein wenig warm, er spricht erbaulich, fast gesalbt. Und doch — die Kinder werden nicht gefaßt, nicht hingenommen. Ihre Antworten zeugen, daß sie dies und das wissen, und doch, ihr Herz scheint nicht dabei zu sein.

Man rüstet sich zum Schreiben. Einige dargelegte Gedanken sind in einem kleinen Aufsatze widerzugeben. Wie gemütlich sich die ganze Schaar dazu hinlagert, den linken Ellbogen weit in den Tisch hineingeschoben, wie sich die Häupter fast bis zur Schrift hinabneigen! Haltung von Feder oder Stift in allerlei Stil, der Zeigefinger in spitzem Winkel aufgerichtet! Sieht denn der Lehrer diese Augen und Brust bedrohenden Verkrümmungen, diese greulichen Pfoten nicht? und bemerkt er denn nicht, wie die Finger ihre Buchstaben hinsudeln? — Wol. „Ich habe es ihnen schon hundertmal gesagt; aber es hilft alles nichts!" Ja wol, gesagt. Die Trägheit ist eine Kraft, aber Worte sind zunächst — nur Worte. Kraft weicht nur der Kraft. Und so geht es durch alle Lehrgegenstände.

Die geschilderte Unart ist eine sehr vielgestaltige Erscheinung; sie breitet sich über alle Fächer des Unterrichts und der Erziehung, über das ganze Leben der Schule aus und blickt aus allen Ecken hervor. Aber sie durchzieht nicht bloß die Landschule. Gehen wir in die Stadt, besuchen wir die Latein-, die Real- und Gewerbschulen, die Gymnasien, ja wagen wir uns bis zur Hochschule hinauf, überall treffen wir auf Züge näherer oder entfernterer Familienähnlichkeit mit unserem Meister Schlenderjan, wenngleich natürlich mutatis mutandis*).

Wenn z. B. der Gymnasialprofessor den Text eines Klassikers mit einer Fülle von grammatischen, kritischen und antiquarischen Bemerkungen überschüttet, daß das Wort des alten Meisters vor der Gelehrsamkeit seines auslegenden Jüngers fast verschwindet, wenn der Religionslehrer, statt die Grundwahrheiten des göttlichen Wortes und der Kirche klar und lebendig hinzustellen, sich in gelehrte Exegese oder religionsphilosophische Betrachtungen versteigt, wenn der Professor der Mathematik darauf losrechnet, unbekümmert, ob ihm die Mehrzahl seiner Schüler folgen könne oder nicht, wenn der Professor der Geschichte sich in pragmatischer Gründlichkeit und politischen Betrachtungen gehen läßt und darüber vergißt, daß er nicht Männer, sondern Knaben oder angehende Jünglinge vor sich hat, so werden wir auch von ihm sagen: er thut so, weil er es so gewohnt ist, und fragt sich nicht mehr: ist mein Verfahren auch richtig? führt es zum Ziel? Ja wir finden bestimmte Züge des Schlendrians gerade da, wo der Unterricht, wohl nicht ohne Einfluß der Pestalozzischen Methode, erzpraktisch eingerichtet, ja jeder Schritt zum Ziele gewissermaßen gemessen und vorgezeichnet ist. Man denke z. B. nur an Textbücher (textbooks), wie sie in England und namentlich in Amerika in den

*) Zum Beweise, wie tief das gewohnte Schlenderwesen auch in der höheren Schule sich einnisten kann, verweisen wir auf „Briefe des ältern an den jüngern Schulmann" (C. L. Roth Kl. Schriften II. S. 49 ff.: „Das Herkommen und die Methode").

Schulen gebraucht werden, wo die Arbeit des lehrenden Individuums, sei es Mann oder Weib, einfach darin besteht, eine Anzahl Fragen mit ihren Antworten zum Erlernen aufzugeben und dann abzuhören, wobei sogar die eigene Gelahrtheit des lehrenden Subjekts Nebensache wird und das alte Wort: „docendo discimus“ sich in neuer Weise erfüllen kann. Der Lehrer ist dabei, wo nicht ganz Maschine, so doch der Fabrikarbeiter, der die Maschine im Gang erhält.

Aber was sollen wir erst sagen, wenn selbst derjenige Stand, der vom Geiste seinen Namen trägt, gegen die Schlingen der Schlenderei nicht gefeit ist? Wir wissen ja leider, daß auch das ganze heilige Amt des Geistlichen schlendermäßig geführt werden könne. Davon hat auch die Schule etwas zu erfahren. Der Religionsunterricht, den der Geistliche als Vertreter der Kirche der Jugend zu geben hat, ist nicht selten plan- und ziellos, die Art seiner Behandlung abstrakt, trocken und für das junge Völklein ungenießbar. Es ist für einen wissenschaftlich gebildeten Mann keine leichte Aufgabe, mit Kindern lehrhaftig zu reden, und keine unwürdige Aufgabe, sich um diese Kunst ernstlich zu bemühen. Es gilt da eine Verleugnung, wie bei dem ungewohnten Sprechen in einer fremden Sprache. Der Mann, der diese Arbeit der Selbstverleugnung, sich in den Begriffskreis und das Fassungsvermögen der Jugend zu versetzen, scheut, muß es sich freilich dann auch gefallen lassen, daß seine Worte für die Kinder wirklich wie Worte einer fremden Sprache klingen und unverstanden bleiben. Was er sagt, mag ganz wahr und gut sein, aber er zielt nicht, er schätzt nicht, wie ein rechter Schütze thut, die Entfernung; so schießt er denn ins Blaue, er schlendert.

So finden wir denn unseren verdächtigen Freund, von seinen mancherlei Gestalten in der sonstigen Welt abgesehen, auch in der Schule in allerlei Erscheinungsformen, bald grob und plump, bald fein und zierlich, bald geistlos, bald mit dem Scheine des geistreichen Wesens angethan, bald an asthenischer Schwäche und Blutleere, bald an hypersthenischer Vollsaftigkeit leidend. Je vielgestaltiger aber sein Wesen, desto näher tritt uns die Frage nach seiner eigentlichen Herkunft.

Wenn wir ihn bis zu seinem Ursprunge verfolgen, so stoßen wir auf den Mangel ebensowol an klarem Bewußtsein dessen, was dem Lehrer und Erzieher zu thun obliegt und wie er das auszuführen habe, als an einem thatkräftigen Willen zur geschickten und beharrlichen Verwirklichung des Erkannten. Klarheit und Energie, Eifer und Treue bis ins geringste hinein gehen ihm ab. Der Schlenderhans, bald mag er nicht denken, nicht beobachten, nicht aus den gegebenen Verhältnissen die nötigen Schlüsse ziehen, und macht gedankenlos fort, wie er es von Anfang an gemacht oder wie es Vater und Großvater getrieben, bald denkt er wohl und wüßte wohl, was zu thun, wohl auch, wie es zu thun wäre; aber die in ihm wohnende vis inertiae, die träge Neigung, in dem einmal gewohnten und geläufigen Wesen zu beharren, überwindet immer wieder die etwa gewonnene bessere Einsicht. Da ist dann keine rechte Übersicht über das, was zu leisten ist, keine klare Beobachtung der jugendlichen Kräfte und Bedürfnisse, auf die gewirkt, für die gesorgt werden soll, keine naturgemäße Verteilung des Stoffes, kein rechter Plan, nach dem gearbeitet, kein rechter Maßstab, nach dem gemessen wird. Man läßt sich gehen, man thut nach Dünken, bald zu wenig, bald zu viel, redet über die Köpfe der Kinder hinweg, weiß ihre Aufmerksamkeit nicht zu spannen, ihre Teilnahme für die Lehrgegenstände nicht zu gewinnen. Und ist etwa auch die Einsicht vorhanden für das, was und wie es not thut, so fehlt es an dem geistig Geschürzt- und Gegürtetsein, an der Bereitheit, den Bewegungen des jungen Geistes in alle Stellungen nachzugehen und nicht zu rasten, bis er irgendwie von der zu zeigenden Wahrheit berührt worden ist.

Wir treffen beim Schlendrian in der Schule auf eine ähnliche geistig-sittliche Gebundenheit, wie bei dem Schulpedanten (s. Pedanterie) angedeutet ist; nur besteht zwischen beiden der Unterschied, daß sich hier doch eine gewisse Kraft und Energie zeigt, die sich nur eben auf das Kleinliche und Nebensächliche wirft, hierin aber wenigstens

etwas Erkleckliches leistet, während dem Schlenderer eben die rechte, bis auf das Kleine und Geringe durchdringende Energie fehlt, und so alles, Großes und Kleines, lottert und schlottert, nirgends ein verhältnismäßig fertiges Ganzes, das eine feste Grundlage zu einem tüchtigen Weiterbau abgeben könnte.

Diese innere Gebundenheit oder auch Schwäche des Schlenderers, dieser Mangel an Selbstbeherrschung und Bemessung der jedesmal aufzuwendenden Kraft kann sich verschiedentlich äußern, jenachdem natürliche Begabung und Temperament verschieden sind. Der Sanguiniker schlendert anders als etwa der Phlegmatiker. Während dieser sich leicht von der Gewohnheit knechten und in eine langweilige Eintönigkeit ziehen läßt, daß er geht, wie des Färbers Gaul in der Mühle oder wie jener fränkische Fluß, der (nach Schiller) nur fort fließt, „weil es so hergebracht ist", hat jener die Art des Schmetterlings, der von Blume zu Blume flattert, des Kindes, das sich durch jeden neuen Reiz auf seinem Wege aufhalten oder bald rechts bald links von seiner Richtung ablocken läßt. Der reichbegabte, der gelehrte und kenntnisreiche Schlenderhans schlendert anders als der von stiefmütterlicher Ausstattung. Hier ist gewöhnlich Schmalhans Küchenmeister und bringt nur eben was er hat, während jener vor seinen Schülern allerlei Flunkerei und Luxus treibt und immer wider aus seinem Schatze hervorlangt, was nicht zur Sache gehört. Ältere Schüler wissen das nicht selten auszunutzen, verlocken den redseligen Lehrer bald da, bald dort zu einer Abschweifung und haben des hinterher ihren Triumph; die Kinder der jüngeren Klassen oder der Volksschule wissen sich in anderer Weise zu trösten.

Gefördert kann das natürlich bedingte Schlenderwesen werden durch mangelhafte Aus- und Vorbildung. Dem Zögling einer schlendernden Schule wird es schwerer werden, sich vor diesem Wesen zu bewahren als dem, der Unterricht und Schulerziehung eines willens- und thatkräftigen, dabei maßvollen Lehrers genossen hat; denn die Art, wie der künftige Lehrer selbst gelehrt, gebildet, gewöhnt wird, ist von großem Einfluß auf seine künftige eigene Schulthätigkeit. Jeder Lehrer wirkt, auch ohne daß er es will, vorbildlich. Daher ist die Persönlichkeit und Art, wie der Lehrer von Schulamtslehrlingen seinen Unterricht treibt, von unberechenbarem Einflusse für den künftigen Lehrer. Wenn ein Lehrer Jahr ein Jahr aus sein Heft abliest resp. abdiktiert, Jahr für Jahr den Unterricht in derselben Weise giebt, mit denselben Beispielen, Witzen ꝛc., wenn er sein Lehrbuch Abschnitt für Abschnitt aufgiebt und wie ein amerikanisches Textbuch abfragt, „damit ihr seht, daß er nichts sagt, als was im Buche steht", so ist dies eben Schlendrian, und eine längere Amtsführung eines solchen Mannes wird nur begreiflich, wenn man der Vermutung Raum giebt, es möchte auch weiter hinauf nicht ganz richtig damit stehen.

Der Schlendrianssinn wird weiter genährt, wenn sich ein Lehrer der weiteren Belehrung oder geistigen und sittlichen Anstrengung verschließt, nicht liest, nicht mit Amtsbrüdern über Gegenstände seines Faches verkehrt, kurz nicht vorwärts zu kommen sucht. Auch begabtere Naturen und gute Methodiker sind, eben wenn sie sich als solche fühlen, vor dem Banne der Schlenderei nicht sicher. Je gewisser sie ihrer Sache sind, je gewandter sie ihre beste Methode zu handhaben verstehen, desto eher sind sie versucht, sich auf ihre Methode zu verlassen, die wechselnde Art der Kinder aus den Augen zu verlieren und so in ihrer eigenen Kunst sich fangen zu lassen, die sie nach und nach gewohnheitsmäßig üben. Auch der Meister darf sich der Vielseitigkeit der jungen Menschennatur gegenüber nicht schämen, noch zu lernen und sich selbst immer neue Aufgaben zu stellen.

Eine besondere Gefahr, in das Fahrwasser der Schlenderei zu geraten, liegt in der Regelmäßigkeit, welche die Unterrichtung und Gewöhnung von Massen erfordert, wie sie unsere Schulen gewöhnlich bieten. Das junge Völklein bedarf einer gewissen Gleichmäßigkeit in der Behandlung, die, soweit es Äußerlichkeiten betrifft, an die soldatische Gleichförmigkeit hinstreifen darf. Dazu kommt noch in vielfach, oft bis zu

einzelnen Jahrgängen gegliederten Schulen auch die Einerleiheit der Alters- und Entwicklungsstufe, welche stets eine im ganzen gleiche Behandlung des Lehrstoffes verlangt. Da liegt es nahe, in einen gewissen Mechanismus zu geraten und das Lehrgeschäft auf die Dauer nicht mit der inneren Sammlung, Lebendigkeit, Frische und Freiheit zu treiben, die doch für jeden neuen Jahrgang erforderlich ist. Hier hat die Schulleitung einzugreifen und einen erfrischenden Wechsel zu schaffen.

Vielleicht dürfen wir hier auch des natürlichen Alters gedenken. Während das frühere Mannesalter mit seiner natürlichen Frische und Thatkraft von der hypersthenischen Art der Schlenderei bedroht ist, die sich im Aussprudeln ihrer etwaigen Überfülle gehen läßt und mit ihrem Reichtume nicht weislich zu wirtschaften versteht, kann das spätere mehr und mehr von einer gewissen Asthenie beschlichen werden. Es ist seiner Natur nach ruhiger, verliert an Beweglichkeit und Schnellkraft, kommt wol auch in eine gewisse Abstumpfung, Bequemlichkeit und Steifigkeit, so daß alles Neue ihm unangenehm wird. Mehr noch aber als in solchen und ähnlichen äußeren Umständen wurzelt der Schlendrian in dem Mangel eines gesunden Geistes- und Herzenslebens. Wo der Geist der rechten inneren Freiheit, der Geist der kindlichen Gottesfurcht, der Liebe Gottes und Christi, der Geist der Treue vor dem Herrn fehlt, die es auch mit dem Geringen und Kleinen ernst nimmt, da kann auch, ehe er es denkt, der Bann des Schlendrians über den Lehrer kommen, unter dem er am Ende seinen Schulkarren zieht, ohne viel darnach zu fragen, ob das junge Volk viel oder wenig davon habe. Wo noch Eigenliebe, Gefallen an sich selbst und seiner Weise das Herz füllen, wo das Herzensleben des Lehrers anderswo ist als in der Schule und bei seiner lieben Jugend, wo er seine Schularbeit nur abmacht wie ein Taglöhner, wo die Liebe zu den vom Herrn so hochgehaltenen Kleinen abgeht, da ist es kein Wunder, wenn auch der Unterricht mehr und mehr geistlos, leblos, sorglos wird und dem schlendernden Mechanismus verfällt. Der alte Herzensmensch, der nichts vernimmt noch will von dem allein freimachenden und haltenden Gottesgeiste, das ist am Ende der Urvater Schlendrians in der Schule, im Haus, Erziehung und sonst im Leben. Dies führt uns auf die weitere Frage nach den Folgen.

Der Schlendrian ist ein Erzfeind der Schule; denn er beeinträchtigt ebenso die geistige als die sittliche Bildung der Jugend. Die geistige Bildung, schon, was die formale Seite derselben anlangt.

Bei jedem Lehrgegenstande, dem einen mehr, dem anderen weniger, ist Gelegenheit und Aufforderung geboten, die höheren und niederen Kräfte des jungen Geistes zu üben und zu stärken, auch abgesehen von dem materiellen Ertrag desselben. Der gewissenhafte Lehrer wird bei allem seinem Lehren das Denken seiner Schüler in Anspruch nehmen und darauf hinarbeiten, daß der Lehrstoff nicht bloß gedächtnismäßig, sondern mit möglichstem Verständnis aufgenommen werde und so als Nahrungsstoff sich im Geiste anlegen könne. Der Schlendrian fragt wenig darnach, ob die Kenntnisse, die er den Schülern beizubringen hat, in einer die eigene Thätigkeit reizenden Weise beigebracht werden. Verstanden oder unverstanden, er übergiebt sie entweder einfach dem Gedächtnis oder er denkt den Schülern, oft in vielen und breiten Worten, vor und überläßt ihnen aufs Geratewohl das Nachdenken. Diese denken dann freilich wol, aber oft ganz andere Dinge als der wortreiche Lehrer ihnen vordenkt. Ob das an dem Stoffe der deutschen, oder der Latein- oder Realschule oder des Gymnasiums, ob es über dem Inhalte der Fibel oder der Bibel, der niederen Arithmetik oder höheren Mathematik, ob es über dem Stoffe des Spruchbuches und Katechismus oder über Homer und Horatius geschieht, das macht keinen wesentlichen Unterschied. Die Schlenderei schädigt also die formale Geistesbildung; sie macht sich aber auch sehr fühlbar in Beziehung auf den Stoff des Unterrichts. Die Schüler gewinnen bei schlenderhaftem Unterrichte, von anderem abgesehen, keine innere Teilnahme an den Lehrgegenständen, darum auch keine rechte Freude daran, ja verlieren sie eher, wo sie anfangs vorhanden war. Wie sehr

aber ein tüchtiges Fortschreiten von der inneren Teilnahme der Schüler bedingt sei, ist bekannt. Ohne sie bleiben die Kenntnisse mangelhaft, die ganze Schulbildung wird ungründlich, unzusammenhängend, oberflächlich. Es wird dies um so mehr der Fall sein, wenn der Lehrer seinen Stoff nicht gehörig abteilt, ihn nicht nach den Kräften der Schüler bemißt, für den Aufbau nicht umsichtig vor- und unterbaut oder, was besonders wichtig, in der Beantwortung seiner Fragen keine verständige Zucht übt, sondern Massenantworten zur Regel werden läßt, während sie bloß für gewisse Fälle zugelassen werden sollten. Das Ergebnis ist ein auffallendes Zurückbleiben der mittleren und schwächeren Naturen, abgesehen davon, daß den Schülern mit der Pflege der Einzelantworten zugleich auch die Möglichkeit entzogen wird, durch sprachlich richtige, laute, allen vernehmliche Antworten die Probe über die Richtigkeit ihrer Lösung der Frage zu geben. So wird über der Masse der einzelne vergessen, besonders der schwächere, langsamere; bisweilen aber fällt unser Mann auch wieder in den entgegengesetzten Fehler, bleibt an einzelnen hangen und läßt, ein guter Hirte zwar, aber kein guter Lehrer, dem einen verlorenen Schäflein nachgehend, die 99 in der Wüste. Auf alle zu blicken und doch auch das einzelne nicht dahinten zu lassen, das nimmt viel Aufmerksamkeit des Lehrers, viel Umsicht, viel Selbstbeherrschung, Treue und Weisheit in Anspruch; aber das alles ist nun gerade nicht Schlenderhansens Sache. Die Sache wird noch schlimmer, wenn er während des Unterrichts, wo es sich um vortragendes und mit Fragen untermischtes Lehren handelt, beständig — was nichts Unerhörtes an niederen und höheren Schulen ist — im Lehrzimmer wie ein Spaziergänger auf- und absteigt und mit der Regelmäßigkeit des Königs der Tiere im Käfig hin- und herschlendert. Wir reden dies auch den Pastoren zu Gehör, die in ihren öffentlichen Katechisationen alles ambulando abmachen zu müssen glauben und keine Ahnung davon zu haben scheinen, was je und je sogar im Gotteshause vorgehen kann, während sie einem Teil ihrer Katechumenen die Kehrseite zuwenden. In dem Auge liegt bekanntlich eine Herrschermacht: ein scharfes und — was freilich mit dazu gehört — pädagogisch sehendes Auge überfliegt stets die ganze Heerde, bemerkt jede Bewegung, winkt da und dort mit einem Blick und hält dadurch mit die Schar in Aufmerksamkeit und Zucht. Dieses großen Vorteils begiebt sich der Spaziergänger in der Schule, selbst wenn er sonst kein Schlenderer ist. Wie erst, wenn sich innere und äußere Schlenderei zusammenthun!

Was die Ergebnisse des Unterrichts betrifft, so sind diese gewöhnlich in denjenigen Fächern, die mehr auf äußerer Übung beruhen oder vornehmlich das Gedächtnis beanspruchen, oft erträglich besorgt. Aber wo es sich um Dinge handelt, die eine geistanregende Behandlung verlangen, Verständnis fordern oder Einsicht und Geschmack, da fehlt es, und selbst in Dingen, die scheinbar ein mechanisches Betreiben am ersten zulassen, wird man doch Schönheit, Feinheit und verhältnismäßige Vollendung vermissen. Dem Lesen wird es an guter Betonung im Ausdruck, dem Schönschreiben etwa an Fluß und Zusammenhang fehlen. Die auswendig gelernten Stücke werden unschön, leierhaft und eben auch schlendernd, ohne Beachtung des Sinnes, der Gegensätze, der darin waltenden Empfindung hergesagt. In den Sprachen fehlt die Freiheit des Ausdruckes, die Gewandtheit, den Gedanken der fremden Sprache in die heimische oder der heimischen in die fremde umzudenken, den poetischen Ausdruck auf seinen sachlichen Gehalt zurückzuführen, von einer Zeit, von einem Lande sich ein richtiges, zutreffendes Bild zu machen, auch das, was wirklich gedacht und gewußt wird, in sachgemäßem Ausdrucke, sei es mündlich, sei es schriftlich wider zu geben. Den Jahrgängen einer Schule, die ein Jahr oder etliche in der Hand eines Schlenderers gewesen sind, geht es oft lange nach, und wenn gar diese Art in einer niederen oder höheren Schulanstalt zur Herrschaft gelangt, wird oft unheilbarer Schaden angerichtet. Manche Gemeinde ist schon durch die geist- und leblose Amtsführung eines Schlendrian, der ihr, wie das kommen kann, vielleicht auf ein Menschenalter hindurch gelassen war, auf ein weiteres Menschenalter hinaus verdummt worden. Namentlich hat auch das geistliche Amt den Mangel an geübter

Denkkraft oft schwer zu empfinden, da sie natürlich angewöhnte Denkscheu und Denkfaulheit auch auf dem Boden der religiösen Wahrheit als ein schwer zu besiegendes Hindernis darstellt, und dies um so mehr, als sich mit den Nachteilen, welche das geistige Leben an Wissen und Erkenntnis durch den Schlendergang des Lehrers erleidet, auch allerlei Nachteile für das sittliche Leben vergesellschaften.

Wenn die junge Kraft nicht geübt, wenn die geistige Thätigkeit nicht gespannt, wenn der Wille nicht zu fleißiger Arbeit gespornt, zu ausdauernder Anstrengung gezogen und gewöhnt wird, so ist dieses lucrum cessans auch zugleich ein sittlicher Schaden, denn fleißiges Lernen ist auch eine sittliche That der Jugend, und es ist schlimm, wenn die Schule nicht das Ihre dazu thut. Das ist aber eben eine der nächsten Folgen eines schlenderhaften Unterrichts, daß Herz und Liebe für die Gegenstände der Schularbeit nicht gewonnen wird. Daraus entsteht dann Unachtsamkeit und entweder dumpfes Träumen oder Zerstreuung in Nebengedanken, Nebenbeschäftigungen, Spielerei, Geschwätz und sonstiger Verkehr mit Nachbarn und nicht selten noch schlimmere Dinge. Die gelangweilten Schüler suchen Kurzweil in ihrer Art. Sie verlieren darüber die Achtung vor dem Lehrer und vor den Dingen, die er mit ihnen treibt; ein ernst- und andachtloses Wesen lagert sich über einer solchen Schule wie eine böse, giftige Luft. Dem schlendernden Lehrer selbst ist es bei dem allem nicht recht wol. Er sieht keine fröhlichen, sicheren Fortschritte, wird entweder mutlos, als sei mit den Leuten überhaupt nichts anzufangen; oder er wird verdrossen, rät auf bösen Willen, wird ärgerlich, zornig, will mit Drohen, mit Schärfe und Strenge das Fehlende erzwingen, und entfremdet sich so die jungen Herzen vollends. Das Schlägerwesen, das in so vielen niederen Schulen, deutschen und lateinischen, immer noch spukt, hängt vielfach mit dem leidigen Schlenderwesen zusammen. Selbst die Streiche auf Hände und andere Teile des Leibes werden nach und nach zur gewohnheitsmäßigen Widerholung, die ihren Zweck verfehlt. So wird die Zeit, die Lehrer und Schüler mit einander hinbringen, und die für beide Teile eine Zeit der Freude und des Segens werden könnte, eine Zeit des Ärgers, die Lehr- und Lernarbeit eine widrige Last, da sich beide Teile nach Erlösung sehnen.

Die Schlenderei des Lehrers veranlaßt und duldet gewöhnlich auch Unredlichkeit verschiedener Art: Einbläserei, Abschreiberei, Heuchelei, Lügen in Wort und That. Seine Fahrlässigkeit hindert solche Dinge nicht, wenn sie geschehen, ja ruft sie geradezu hervor. Selbst bis auf das Äußere, bis auf Haltung des Leibes, des Stiftes, der Feder erstreckt sich die träge Gewohnheit, welche wir Schlendrian nennen. Auch diese Dinge sind nicht ohne sittliche Bedeutung. Sie verlangen Selbstbeobachtung, Selbstverleugnung, wenn auch im Kleinen. Eine Schule in regelrechter Haltung während des Schreibens bezeugt allein schon einen durch sie hingehenden, sie durchherrschenden und versittlichenden Willen. Diese Haltung ist ein Stück Selbstbeherrschung, Überwindung der fleischlichen Bequemlichkeit und beweist damit einen von den vielen kleinen Siegen, die zum sittlichen Wachstum des Menschen gehören. Der Lehrer, der auf solche Dinge nicht achtet, giebt eben hierin dem Fleische gewonnen Spiel; kleine Siege oder Niederlagen helfen aber größere vorbereiten.

Am heillosesten und giftigsten tritt das mehrbesagte Wesen hervor da, wo der Lehrer dem Höchsten und Heiligsten, was die Schule zu pflegen hat, dem Worte Gottes gegenübertritt. Wie treibt solch ein Schlenderer z. B. das Bibellesen? Welch ein Stoff, welch' eine Gelegenheit, Geist und Gemüt der Jugend zu fassen und zur Ehrfurcht vor dem großen Gott und seinem Thun zu leiten! Meister Schlendrian läßt der Reihe nach Vers für Vers lesen oder er hört Bibelsprüche und Liederverse ab. In der höheren Schule weiß sich freilich dieser Schlendergeist, der das wahre Bedürfnis der Jugend sich nicht vergegenwärtigen mag, in mancherlei Weise zu vermänteln. Man antecipiert die Universität, man treibt das Neue Testament nach dem Grundtexte mit philologischer Genauigkeit; aber das Herzens- und Gewissensleben, das, wenn irgendwo in der Schule, so hier gefaßt werden könnte, bleibt unberührt.

Hier tritt der „gute Mann", der scheinbar harmlose Schlenderer erst recht als ein Feind der Jugend hervor; hier, wo es sich um das Allerheiligste der Schule handelt, tritt es besonders hell ins Licht, wie der Schlendergeist im tiefsten Grunde mit dem eigenen Herzens- und Gewissensleben des Lehrers zusammenhängt und eigentlich bloß Symptom einer tiefliegenden Krankheit ist. Diese ist der Mangel an demjenigen Sinne, der sich beständig vor seinem Gott und Herrn weiß, vor ihm wandelt und all sein Thun und Lassen im Lichte seines Wortes und Geistes prüft. Wem Christus zum inneren Gesetz und Leben geworden ist, der kann nicht schlendern, dem brennt das Herz in Liebe zur Jugend, in Eifer, die kurze Zeit auszunützen, in Erbarmen gegen die Versäumten und Schwachen, in herzlichem Verlangen, der Jugend jedes Alters nach ihrem Bedürfnis zu dienen und zu nützen.

Vergegenwärtigen wir uns die Wirkungen des Schlendrians in Summa, so schmälert er die volle Wirkung des Schulunterrichts, bringt die Jugend um viele edle Schätze der Wahrheit und Erkenntnis, des Wissens und der Kunst, trägt den eigenen Schlendergeist der Ernstlosigkeit auch auf die Jugend über, verdummt und entsittlicht, und kann unter Umständen ein rechter Verderber der Jugend werden. Der Schlenderer gewinnt, da er der Jugend nicht mit hingebender Liebe entgegentritt, auch deren Liebe nicht. Sie benützt seine Schlaffheit, seine fleischliche Nachsicht und Schwäche und hält den Verlust im Augenblick für Gewinn; aber im Herzen kommt keine wahre Achtung, keine Verehrung und Liebe auf. Ehrfurcht ist aber ein wichtiger Faktor im jungen Herzen; wer ihm diese nimmt, nimmt ihm viel. Und er selbst, der arme Schlenderer, fühlt den Rückschlag, den sein Wesen übt, in dem Mangel an tüchtigem Erfolge, in allerlei Unlust und Undank, den er wider Willen selbst gesät hat. Er muß auch seinerseits die Kraft des Wortes erfahren: „Wer sein Leben erhalten will, der wird es verlieren". Doch je gefährlicher der Feind, desto näher liegt die Frage, wie er zu überwinden sei.

Man kann nun allerlei gute Anweisungen und Regeln geben, z. B.: Wisse immer, was du sollst und willst. Bilde dich ernstlich fort. Bereichere deinen Geist durch Lesen. Laß dich anregen durch Umgang mit tüchtigen Amtsbrüdern. Wohne womöglich von Zeit zu Zeit fremdem Unterrichte bei. Benütze namentlich Lehrproben bei Lehrerkonferenzen, um auf methodische Tugenden oder Mängel aufmerksam zu werden. Gehe nie unvorbereitet an dein Schulgeschäft (vgl. Roth a. a. O. S. 60 ff.). Komm immer rechtzeitig. Bereite alles Nötige vor. Fange pünktlich an und höre pünktlich auf. Sei aufmerksam auf dich selbst, halte dich in der Zucht bis auf Wort und Ausdruck, Körperhaltung, Kleidung hinaus. Geize mit der Zeit, mache sie den Kindern kostbar, auch um ein Recht zu haben, mit Versäumniserlaubnissen kostbar zu thun. Treibe alles mit Ernst, Sorgfalt und von Herzen. Sei immer gesammelt, frisch, fröhlich, munter, jugendlich mit der Jugend. Pflege gute Gewohnheiten. Halte es auch mit Kleinigkeiten und Äußerlichkeiten genau. Wache über den Seelen der Schüler. Nimm es mit Sünden, auch mit Schulsünden ernst, z. B. mit Abschreiben, Benützung verbotener Hülfsmittel, Übersetzungen und sonstiger Eselsbrücken. Solches und Ähnliches mehr kann man raten; allein diese einzelnen Mittel finden Ursprung und Kraft doch nur in der rechten Herzensstellung und dem straffen Pflichtgefühl des Mannes. Ist der Lehrer im Herzen für seinen Beruf und vor Gott bemüht, ihn treulich zu erfüllen, so mögen ihm solche und ähnliche Anweisungen immerhin heilsame Winke sein. Fehlt es aber an der tieferen Gewissenhaftigkeit, die vor Gott wandelt, am rechten Lehrerherzen und Hirtensinn, so werden solche Ratschläge schwerlich gründliche Hülfe schaffen. Hier hälfe nur eines, daß er von innen heraus ein anderer Mann würde, den ganzen Schlendrian des alten Menschen auszöge und sich im Geiste seines Gemütes erneuern ließe. So vor allem innerlich mit dem rechten Sinne des Gehorsams gegen den Herrn angethan, kommt auch eine mäßige, ja kleine Kraft zu einer gesunden, frischen, von Schlenderei und Pedanterei gleich entfernten und erfolgreichen Thätigkeit, während nicht selten auch große Kräfte und Gaben, die nicht auf diesem festen Lebensgrunde ruhen, ohne nachhaltige

Wirkung zerfahren. Pedanterei und Schlenderei sind gewissermaßen Gegensätze, Pole einer aus ihrem rechten Lebensmittelpunkte gerückten Kraft, die eine mehr positiv, die andere mehr negativ. Die eine thut zu viel, die andere zu wenig; die eine ist ängstlich, peinlich, die andere gleichgültig; die eine geizend, die andere verschwenderisch. Indes nicht alles, was Schlenderei genannt wird, ist es auch, so wenig als alles, was Pedanterei heißen muß, auch immer solche ist. (S. diesen Art.) Man hat im Übermute der Aufklärungs-, der Neuerungssucht, der Methodenschwärmerei schon manches als alten Schlendrian verrufen, was zwar alt ist, aber für alle Zeiten seine Berechtigung hat. Wer an der Jugend arbeitet, der treibt des Herrn Werk. Aber dieses Werk des Herrn besonders verlangt ein klares Bewußtsein dessen, was man will und soll, und ein thatkräftiges Halten an dem, was zum Ziele führt, also Dinge, die dem Wesen Schlendrians entgegen sind. Dem Lehrer in der Schule wie dem in der Kirche gilt das ernste Wort des Herrn (Jer. 48, 10): „Verflucht sei, wer des Herrn Werk lässig thut!"

V. Strebel † (Schrader).

Schleswig-Holstein. Die Geschichte des Unterrichtswesens in Schleswig-Holstein ist nicht ohne höheres Interesse. Sind auch nicht großartige Neugestaltungen auf dem pädagogischen Gebiete von hier ausgegangen, so waren doch Ratich und Basedow Holsteiner und in Kiel hat die Wiege der Katechetik gestanden. Ein tüchtiges Volk voll Achtung vor Bildung und Kenntnissen, ein Lehrerstand, der jede bedeutende Bewegung im Schulfache aufmerksam verfolgt und die Fortschritte anderer Länder sich anzueignen beflissen ist, Patrioten, die den Zwecken der Schule ihr ganzes Vermögen zum Opfer bringen, Fürsten, welche der Sorge für die Jugendbildung mit Vorliebe sich hingeben und durch materielle Förderung wie durch gesetzliche Anordnungen diese zu heben suchen — das sind jedenfalls Erscheinungen, welche zu den erfreulichsten gehören, die dem Freunde der Jugend in der Geschichte begegnen können.

A. Das Volksschulwesen.

Die Entwickelung des Volksschulwesens in Schleswig-Holstein von den Anfängen an ist in ausführlicher Weise behandelt worden von J. C. Jessen in den Grundzügen zur Geschichte und Kritik des Schul- und Unterrichtswesens der Herzogtümer Schleswig-Holstein, Hamburg 1860, und von A. L. J. Michelsen in seiner Schleswig-Holsteinischen Kirchengeschichte, Kiel 1873—79, in welcher Bd. V S. 313—331 speciell von der Reform des Volksschulwesens gehandelt wird. Eine kurzgefaßte Darstellung der Hauptthatsachen aus der Geschichte des Volksschulwesens der Herzogtümer findet sich in der Einleitung zu der systematischen Zusammenstellung der bezüglichen Gesetze, Verordnungen und Erlasse, nach amtlichen Quellen bearbeitet von G. C. Th. Kuntze, Schleswig 1872 (vgl. auch desselben Verfassers Aufsatz über das Volksschulwesen in dem von S. Chr. Hansen in Kiel 1882 herausgegebenen Werke: Schleswig-Holstein, seine Wolfahrtsbestrebungen und gemeinnützigen Einrichtungen. S. 213 ff.).

Seit der Einverleibung der Herzogtümer Schleswig-Holstein in die preußische Monarchie kann von einer besonderen schleswig-holsteinischen Volksschule in dem Sinne einer für sich eigentümlich ausgestalteten, in ihren Einrichtungen wesentlich von der preußischen Volksschule abweichenden Institution nicht mehr die Rede sein; sie ist vielmehr nur noch ein Zweig an dem Stamme der preußischen Volksschule und erhält aus diesem Saft und Leben, wenn auch ihr kraftvolles Gedeihen nicht unwesentlich ihrer Entwickelung in der voraufgehenden Zeit zu verdanken ist.

Freilich ist seit 1864 auf dem Gebiete des Schulwesens im Wege der Gesetzgebung sehr wenig verändert worden. Während in der Octroyierungszeit der Jahre 1866—68 auf fast allen anderen Gebieten der Rechtspflege und Verwaltung die altpreußischen Gesetze und Verordnungen mit den notwendigsten Modifikationen in die neu erworbenen Provinzen eingeführt wurden, gab es in Preußen keine einheitliche Schul-

gesetzgebung, welche hätte eingeführt werden können, sondern auch dort hatte jede Provinz ihr eigenes Schulrecht. In der späteren Zeit aber sind in Preußen die Gesetze über die Lehrerwitwenkassen vom 22. Dezbr. 1869 und 24. Febr. 1881, sowie das Schulaufsichtsgesetz vom 11. März 1872 die einzigen Produkte gesetzgeberischer Thätigkeit auf diesem Gebiete geblieben und erst in dieser letzten Zeit ist eine Einigung der gesetzgebenden Faktoren über ein Lehrerpensionsgesetz zustande gekommen.

Von um so größerer Bedeutung für die Förderung des Volksschulwesens und dessen Akkommodierung an die altpreußischen Verhältnisse wurde es dagegen für die neue Provinz, daß die oberen Schulverwaltungsbehörden nach dem Muster der alten Provinzen eingerichtet und mit denselben Befugnissen wie dort ausgerüstet wurden.

Durch diese Umgestaltung der Provinzialbehörden, welche im Jahre 1867 durch die Bildung eines Oberpräsidiums, eines Provinzial-Schulkollegiums und eines Provinzial-Konsistoriums vollzogen wurde und in der Vereinigung der bis dahin getrennten beiden Regierungen zu einer Provinzialregierung im Jahre 1868 ihren Abschluß fand, wurde der Regierungsabteilung für Kirchen- und Schulwesen fast ausschließlich der Beruf gegeben, ihre Fürsorge dem Volksschulwesen zu widmen, und insbesondere auch durch die Beiordnung technischer Schulräte, welche durch ihre umfassenden örtlichen Schulrevisionen Gelegenheit hatten, die Bedürfnisse der Volksschulen und die der Abhilfe am dringendsten benötigten Mißstände an den einzelnen Orten kennen zu lernen, sowie einen direkten persönlichen Verkehr mit den örtlichen Schulorganen aufrecht zu erhalten, wurde der Regierung eine energische Initiative und zugleich die Rücksichtnahme auf die besonderen Verhältnisse an den einzelnen Schulorten ermöglicht. Dazu war der Regierung durch Ausdehnung der Regierungsinstruktion vom 23. Oktbr. 1817 für die alten Provinzen mit Gesetzeskraft eine bedeutende Machtvollkommenheit verliehen und durch Verordnung vom 13. Mai 1867 wurde der Minister der geistlichen ꝛc. Angelegenheiten ermächtigt: „hinsichtlich des Prüfungswesens an Schulen jedes Grades, der Feststellung der an die Prüfungen geknüpften Berechtigungen, der Normierung der Lehrerbesoldungen und des Schulgeldes, der Feststellung der Lehrpläne für Schulen jedes Grades, der Regulierung des Privatschulwesens, der Pensionierung und Emeritierung der Lehrer in demselben Maße Verfügung zu treffen, wie ihm solche in den älteren Landesteilen der Monarchie ressortmäßig zukommt.“

Es ist seitdem kaum ein Teil auf dem Arbeitsfelde der Volksschule unbebaut geblieben, es entwickelte sich eine sehr rege Thätigkeit der Schulverwaltung und, da man von dem Grundsatz ausging, daß die für die übrigen Provinzen maßgebenden Verwaltungsnormen auch hier zur Geltung zu bringen seien, soweit nicht specielle Gesetzesbestimmungen entgegenständen, überdies manche Bestimmungen der bisherigen Schulgesetzgebung von reglementarischem Charakter der erwähnten Verordnung vom 13. Mai 1867 gegenüber fallen mußten, so ist auf dem Gebiete der inneren Schulverwaltung kaum noch eine nennenswerte Eigenart der schleswig-holsteinischen Volksschule verblieben, welche sie von den Volksschulen der übrigen Provinzen des preußischen Staates unterscheidet. Insbesondere haben die unterm 15. Okt. 1872 erlassenen Falkschen Allgemeinen Bestimmungen über Aufgabe, Ziel und Einrichtung der preußischen Volksschule nebst den sich daran anschließenden Lehr- und Prüfungsordnungen fast durchweg zur Ausführung gebracht werden können. Auf dem Gebiete des äußeren Schulwesens haben durchgreifende Verbesserungen dadurch erreicht werden können, daß auch für diese Provinz im Vergleich mit der früheren Zeit sehr reichliche Mittel aus Staatsfonds zur Verfügung gestellt werden konnten, welche nach bestimmten Grundsätzen teils zur Verbesserung der äußeren Lage der Lehrer und Emeriten, teils zur Unterstützung der Gemeinden in der Aufbringung der Schullasten verwendet werden. Endlich haben manche zunächst auf anderen Gebieten erlassene Gesetze mittelbar einen nicht unwesentlichen Einfluß auf die Volksschule gehabt, so namentlich die Einführung des Disciplinargesetzes vom 21. Juli 1852 auf die Stellung der Volksschullehrer, ferner die Einführung der

preußischen Steuergesetzgebung nebst den Gesetzen über die Zwangsbeitreibung auf dem Verwaltungswege, Verjährung der Abgaben und Reklamationsverfahren auf die Aufbringung der Schullasten und die Ordnung des Haushalts der Schulgemeinden.

Wenn es nun hiernach auch nicht von Wert sein kann, eine Gesamtdarstellung des Auf- und Ausbaues der gegenwärtigen schleswig-holsteinischen Volksschule zu geben, welche namentlich in ihrer inneren Ausgestaltung nur diejenigen Grundsätze angeben könnte, auf welchen die preußische Volksschule überhaupt beruht, so erübrigen gleichwol für die Provinz eine Reihe von Eigentümlichkeiten auf diesem Verwaltungsgebiet, welche teilweise noch unberührt dastehen, teilweise in ihren Nachwirkungen in die jetzige Zeit hineinragen, und es dürfte um deswillen nicht ohne Interesse sein, ihnen Beachtung zu schenken, weil dieselben entweder auf geschichtlichen und sozialen Verhältnissen beruhen, deren Änderung nur auf dem langsamen Wege weiterer geschichtlicher Entwickelung erwartet werden kann, oder aber erst durch Erlaß eines kaum in absehbarer Zeit zu gewärtigenden allgemeinen Unterrichtsgesetzes werden beseitigt werden.

1) Zu diesen Eigentümlichkeiten ist zunächst die konfessionelle Einheit der Provinz zu rechnen, welche in keinem anderen Landesteile des preußischen Staates in gleichem Maße vorhanden ist. Bis in die neuere Zeit war den sogen. fremden Konfessionen, d. h. allen Religionsgesellschaften außer der evangelisch-lutherischen Landeskirche, im allgemeinen nur die private Ausübung ihrer Religionsgebräuche gestattet, nur an einzelnen Orten genossen dieselben gewisse Vorrechte durch Verleihung besonderer Privilegien. Insbesondere verdankte die Insel Nordstrand aus Holland eingewanderten jansenistischen Katholiken ihre Eindeichung und die Stadt Friedrichsstadt war durch gleichfalls aus Holland stammende remonstrantisch Reformierte gegründet; hier und in Altona wurden seit alters Gemeinden nichtlutherischer Konfession geduldet, im Flecken Christiansfeld hatte sich eine Brüdergemeinde niedergelassen und an einigen anderen Orten hatten sich jüdische Gemeinden gebildet, sonst gab es bis in die neuere Zeit nur lutherische Schulen in der Provinz, welche von den Kindern der wenigen Bewohner anderer Konfession mit besucht wurden. Erst die Gesetze für Schleswig vom 8. Febr. 1854 und für Holstein vom 14. Juli 1863 über die Verhältnisse der Juden, das Gesetz für Holstein vom 14. Juli 1863 über die Religionsübung und Gemeindeverhältnisse der Reformierten, Katholiken, Mennoniten, Anglikaner und Baptisten, sowie die Verordnung für Schleswig vom 23. April 1864 gestatteten den Juden wie den Angehörigen der verschiedenen christlichen Bekenntnisse nicht lutherischer Konfession auch die Gründung besonderer Konfessionsschulen unter gewissen Bedingungen. Auch seitdem aber beschränkt sich die Zahl der evangelischen Schulen nicht lutherischer Konfession auf vier Gemeindeschulen, die der katholischen Schulen auf vier Gemeindeschulen und fünf Privatschulen und die der jüdischen Schulen auf fünf Gemeindeschulen. Alle Schulen nichtlutherischer Konfession werden zur Zeit von etwa 1000 Kindern besucht. Auch noch jetzt sind also alle Volksschulen der Provinz bis auf einen verschwindend kleinen Bruchteil evangelisch-lutherische Volksschulen. Es ist diese konfessionelle Einheit gewiß als ein erheblicher Vorzug für die Volksschule der Provinz zu schätzen, sie gestattet es, die Kräfte der Schulgemeinden ungeteilt für ihr einheitliches Schulsystem zu verwerten, und hat namentlich auch in der letzteren Zeit der Provinz den Kampf um die Simultanschule ganz erspart.

2) Als ein nicht unwesentlicher Vorzug auf dem Gebiet der Volksschule ist es ferner hervorzuheben, daß die Provinz durchweg eine ackerbautreibende Bevölkerung hat und ein umfangreicherer Industriebetrieb sich auf die größeren Städte mit ihrer Umgebung und einige an der Hauptbahnlinie belegene Orte beschränkt. Es findet daher eine verhältnismäßig sehr geringe Beschäftigung schulpflichtiger Kinder in den Fabriken statt. Die in Anlaß des Reichsgesetzes vom 17. Juli 1878, betr. Abänderungen der deutschen Gewerbeordnung, angestellten Ermittelungen ergeben, daß damals 534 Schulkinder (417 Knaben und 117 Mädchen) in 204 Fabriken (darunter

149 Tabaks- und Cigarrenfabriken von meistens sehr geringem Umfang) beschäftigt wurden. Ein großer Teil dieser Kinder arbeitet nur außerhalb der regelmäßigen Schulzeit in den Fabriken und hat vollen Schulunterricht. Besondere Fabrikschulen sind nur in vier Städten eingerichtet, in drei anderen Städten werden die für Kinder, welche vom vollen Schulbesuch dispensiert sind, eingerichteten Halbtagsschulen auch von den in Fabriken beschäftigten Kindern besucht und in Altona sind neben den Oberklassen der sogen. Freischulen Halbtagsklassen mit einigen Lehrern für die in Fabriken beschäftigten Kinder eingerichtet. Von Wichtigkeit ist die weiter unten zu erwähnende längere Dauer der Schulpflege in der Provinz auch für die in Fabriken beschäftigten Kinder, insofern es anerkannt ist, daß junge Leute zwischen 14 und 16 Jahren, solange sie noch schulpflichtig sind, nur insoweit über 6 Stunden täglich in den Fabriken arbeiten dürfen, als dies mit dem gesetzlich vorgeschriebenen Schulunterricht von 3 Stunden täglich vereinbar ist, und daß Arbeitsbücher nur dann an Personen zwischen 14 und 21 Jahren erteilt werden dürfen, wenn sie bereits aus der Schule entlassen sind.

3) Eine besondere Erschwerung des Unterrichtsbetriebes bildet dagegen für die Volksschule im Herzogtum Schleswig das Zusammentreffen verschiedener Sprachen, sofern dort neben der hoch- und plattdeutschen Sprache in einigen Inseln und festländischen Kirchspielen im Westen noch die friesische und im Norden und Nordosten die dänische Sprache Volkssprache ist. Es ist diese Schwierigkeit dadurch wesentlich erhöht, daß die dänische Regierung in dem letzten Dezennium ihrer Herrschaft mit größter Energie bestrebt gewesen war, der dänischen Sprache durch die Volksschule das Territorium wider zu verschaffen, welches derselben seit vielen Jahrhunderten entrissen war, und die Bevölkerung seit lange gewohnt war, die Sprachverhältnisse in Kirche und Schule nicht nach dem Bedürfnis der Bewohner geregelt, sondern als Mittel für politische Parteibestrebungen benutzt zu sehen. Von der damaligen obersten Civilbehörde wurden schon sofort nach Besetzung des Herzogtums durch die verbündeten Mächte im Jahre 1864 die dänischen Sprachverfügungen wider beseitigt und es wurde größtenteils der Sprachzustand in Kirche und Schule wiederhergestellt, welcher sich vor 1848 ausgebildet hatte. Damals wie später nach der Vereinigung mit Preußen ist in den dänisch redenden Distrikten der Wunsch der Gemeinden selbst für die Einführung deutscher Schulsprache maßgebend gewesen und dieser hat dahin geführt, daß gegenwärtig in allen Städten und Flecken Nordschleswigs ohne Ausnahme sowie in einer kleineren Zahl von Landschulen der nordschleswigschen Kreise deutsch unterrichtet wird. Für die übrigen Schulen in den Distrikten mit dänischer Volkssprache wurde die Erteilung deutschen Unterrichts durch eine Instruktion vom 4. Sept. 1871 geregelt und durch eine fernere Instruktion vom 9. März 1878 dahin erweitert, daß mit dem deutschen Unterricht auf der Unterstufe in sechs halbstündigen Anschauungs- und Sprechübungen begonnen und derselbe sodann auf Mittel- und Oberstufe in 7 wöchentlichen Stunden fortgesetzt, außerdem aber in 3 anderen Stunden (Heimatskunde und Kopfrechnen) der Mittelstufe und 4 Stunden (Geographie, Geschichte und Kopfrechnen) der Oberstufe sowie in den Turnstunden die deutsche Sprache beim Unterricht gebraucht werden soll. Wenngleich diese Instruktion wegen mangelnder Befähigung der älteren Lehrer in den ersten Jahren noch nicht überall durchgeführt werden konnte, so ist doch der Erfolg derselben von Jahr zu Jahr mehr gesichert, da aus den beiden Seminaren zu Tondern und Hadersleben mehr und mehr beider Sprachen mächtige Lehrer in das Schulamt kommen und überdies jährlich durch Unterrichtskurse im Deutschen für die bessere Ausbildung der noch bildungsfähigen älteren Lehrer in dieser Sprache gesorgt wird. Die Bevölkerung in Nordschleswig selbst aber wird mehr und mehr von dem Bewußtsein erfüllt, daß unter den gegenwärtigen Verhältnissen die gründliche Kenntnis der deutschen Sprache für die heranwachsende Jugend ein wesentliches Lebensbedürfnis bildet, und wenn auch die Äußerung des Wunsches nach Einführung deutscher Schulsprache aus den Gemeinden selbst heraus nicht häufiger zum Ausdruck gelangt, weil sie sich unter dem Druck der

dänischen Agitation befinden, so wird doch dem Bestreben mancher Lehrer, über den anweisungsmäßigen Unterricht im Deutschen hinauszugehen, kein Widerstand entgegengesetzt. Überall dort aber, wo in Gemeinden mit dänischer Kirchensprache deutsche Unterrichtssprache eingeführt ist, wird der Religionsunterricht in dänischer Sprache erteilt und werden außerdem einige wöchentliche Schulstunden dem Unterricht in der dänischen Sprache gewidmet. Nach einer Angabe in den Schleswigschen Provinzial-Nachrichten Bd. I von 1860 hatten damals von den 394 542 Einwohnern des Herzogtums Schleswig (mit Einschluß der Inseln Arrö und Fehmarn) 135 486 dänische, 82 049 gemischte (d. h. dänische bis auf höchstens 4 wöchentliche deutsche Schulstunden) und 177 007 deutsche Schulsprache. Dagegen haben nach einer auf Grund der letzten Volkszählung von 1880 angestellten Berechnung gegenwärtig von den ca. 408 300 Einwohnern der 9 schleswigschen Kreise ca. 296 900 Einwohner ausschließlich oder doch überwiegend deutsche und ca. 111 400 Einwohner dänische Schulsprache mit instruktionsmäßigem deutschen Unterricht.

4) Eine für die Schulverwaltung recht ungünstige Besonderheit der Provinz bildet noch jetzt das Nebeneinanderbestehen von 5 verschiedenen Schulgesetzgebungen für die verschiedenen Teile derselben.

Zunächst stehen noch jetzt die früheren sogen. jütischen Enklaven des Herzogtums Schleswig, nämlich 8 Kirchspiele auf dem Festlande des Kreises Tondern, Teile der Inseln Föhr, Sylt und Romö und die Insel Amrum unter dänischem Kirchen- und Schulrecht. Für diese Distrikte gelten die zur Zeit ihrer Abtrennung von Dänemark im Jahre 1864 in Kraft stehenden dänischen Schulgesetze, insbesondere die dänische Landschulordnung vom 29. Juli 1814, das Gesetz vom 2. Mai 1855, betr. die Schulpflicht, und das Gesetz vom 8. Mai 1856, betr. einige veränderte Bestimmungen für das Bürger- und Volksschulwesen.

Sodann haben auch jetzt noch der bis 1864 zum jütischen Bistum Ripen gehörende Distrikt Törninglehn im Kreise Hadersleben, sowie die Insel Alsen, welche mit Ausnahme der Stadt Sonderburg und Halbinsel Kekenis früherhin einen Teil des Bistums Fühnen und seit 1819 mit der Insel Arrö ein eigenes unter der dänischen Kanzlei, später dem dänischen Unterrichtsministerium ressortierendes Bistum bildete, dänisches Kirchenrecht. Ob in Törninglehn hiernach die dänische oder schleswig-holsteinische Schulordnung Anwendung finde, blieb zweifelhaft, bis im Jahre 1828 zu Gunsten der letzteren entschieden wurde. Dagegen ist auf Alsen weder die eine noch die andere eingeführt, sondern es ist das Schulwesen beziehungsweise für den früher Augustenburger Güterdistrikt (jetzige Süderharde) und für den nördlichen Teil der Insel (jetzige Norderharde) durch besondere Reglements geordnet, von denen sich das erstere, vom Herzog von Augustenburg mit kgl. Genehmigung 1825 erlassen, mehr an die schleswig-holsteinische Schulgesetzgebung, das andere, von der dänischen Kanzlei 1832 ad mandatum regis erlassen, wesentlich an die dänische Landschulordnung anschließt.

Endlich hat der seit 1876 mit der Provinz verbundene Kreis Herzogtum Lauenburg seine eigene Kirchenordnung und in der Lauenburgischen Landschulordnung vom 10. Okt. 1868 seine besondere Schulgesetzgebung.

Für die übrige Provinz bildet noch gegenwärtig die Allgemeine Schulordnung für die Herzogtümer Schleswig und Holstein vom 24. Aug. 1814 die gesetzliche Grundlage für das Volksschulwesen, welche alle bis dahin nebeneinander geltenden verschiedenen Schulordnungen für die früher gesonderten Landesteile der Herzogtümer beseitigte. Zwar ist in der Zeit von 1852 bis 1864, da beide Herzogtümer möglichst von einander getrennt gehalten wurden und für jedes derselben eine gesonderte Landesvertretung und ein besonderes Ministerium eingerichtet war, die Schulgesetzgebung und Verwaltung für Schleswig und für Holstein verschiedene Wege gegangen und es sind seitdem auch im Geltungsbereich der Allgemeinen Schulordnung in einzelnen Beziehungen für jedes der beiden Herzogtümer, und zwar innerhalb ihres früheren, mit

der jetzigen Kreiseinteilung der Provinz nicht zusammenfallenden Gebietes, verschiedene Gesetze zu beachten; indessen war es für die Zukunft günstig, daß der Antagonismus zwischen Regierung und Ständen es im Herzogtum Schleswig zu einer irgend eingreifenden Gesetzgebung auf diesem Gebiet nicht kommen ließ und auch im Herzogtum Holstein die beabsichtigte und mühsam vorbereitete umfassende neue Schulordnung nicht zustande kam. Das einzige Schulgesetz, welches für Schleswig in Wirksamkeit trat, war die Verordnung vom 28. März 1857, betr. die Pensionierung der schleswigschen Lehrerwitwen, welches den Witwen ein von den Gemeinden kirchspielsweise aufzubringendes sogen. Dienstachtel, d. h. den 8. Teil des regulierten Diensteinkommens der von dem verstorbenen Ehemanne zuletzt bekleideten Schulstelle als Pension sichert und noch jetzt die schleswigschen Lehrerwitwen durch den Genuß dieses Dienstachtels neben den Bezügen aus der nach dem Gesetz vom 22. Februar 1869 gebildeten Witwenkasse nicht unerheblich günstiger stellt als die holstein-lauenburgischen Lehrerwitwen. In Holstein wurden nur 3 Abschnitte der geplanten Schulordnung, nämlich eine prozentuale Verbesserung der Lehrerbesoldungen, — welche nur eine vorübergehende Bedeutung hatte und durch die spätere Bewilligung von Dienstalterszulagen und die in den Jahren 1874/75 durchgeführte Besoldungsregulierung bei weitem überboten ist, so daß in dieser Beziehung jetzt die Lehrer in beiden Herzogtümern gleich günstig gestellt sind, — sodann die Bildung sogen. Schulkollegien als geordneter Vertretungen der Schulgemeinden und endlich die Wahl der Lehrer durch die Gemeinden aus drei von der Schulaufsichtsbehörde präsentierten Bewerbern durch die drei Patente vom 16. Juli 1864 in Kraft gesetzt.

Selbstverständlich wird die Schulverwaltung der Provinz durch die Rücksichtnahme auf diese manigfachen nebeneinander für die verschiedenen Distrikte in Wirksamkeit stehenden Schulgesetzgebungen nicht unwesentlich erschwert. Freilich ist die innere Schuleinrichtung sowie die Regelung der Prüfungen und Anstellbarkeit der Lehrer in neuerer Zeit dadurch für die Provinz gleichmäßig gestaltet, daß von der durch die oben erwähnte Verordnung vom 13. Mai 1867 dem Minister erteilten Ermächtigung umfassender Gebrauch gemacht wurde. So sind namentlich auch die unter dänischer Schulgesetzgebung stehenden Distrikte in dieser Beziehung gegenwärtig der übrigen Provinz gleichgestellt. Während nämlich nach der schleswig-holsteinischen Schulordnung grundsätzlich in der einklassigen Volksschule die verschiedenen Unterrichtsstufen nebeneinander unterrichtet werden sollen und für mehrklassige Schulen der Grundsatz aufgestellt ist: „soviel Klassen soviel Lehrer" —, sollen nach der dänischen Landschulordnung die Kinder durchweg in zwei Klassen geteilt und von einem Lehrer gesondert entweder an je drei vollen Wochentagen oder die eine vormittags, die andere nachmittags unterrichtet werden. Dabei war hier für die Oberklasse nicht allein die Beschränkung des Unterrichts im Sommer auf zwei Wochentage gestattet, sondern auch den Schulvorständen die Befugnis eingeräumt, die Schulzeit so zu ordnen, daß die Oberklasse im Winter vier volle Wochentage die Schule besuchte und dagegen im Sommer ganz schulfrei blieb, während die Unterklasse im Winter an zwei und im Sommer an fünf ganzen Wochentagen Unterricht erhielt. Durch Einführung der Lehrpläne nach Maßgabe der Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Okt. 1872 für die preußische Volksschule sind seit einigen Jahren endlich auch diese Abweichungen von der allgemeinen Ordnung des Unterrichtsbetriebes in den erwähnten Distrikten des Kreises Tondern, welche um so störender wirkten, als durch den deutschen Unterricht bei dänischer Volks- und Schulsprache eine vollständige Ausnutzung der Unterrichtszeit hier mehr geboten war, als anderswo, beseitigt worden; nur die Bestimmung des dänischen Schulrechtes, daß die Kinder auf Verlangen der Eltern schon nach vollendetem 13. Jahre (die Schulpflicht endet dort im allgemeinen mit zurückgelegtem 14. Jahre) aus der Schule entlassen werden dürfen, wenn sie nach dem Ermessen der Ortsschulbehörde das Schulziel erreicht haben, konnte nicht beseitigt werden. Auch durch das jüngst vereinbarte Lehrerpensionsgesetz werden die bisher nebeneinander bestehenden vielfachen Gesetzesbestimmungen der Provinz über die Pensionierung

der Lehrer vereinfacht werden. Gleichwol bleiben noch vielfache Besonderheiten der verschiedenen Schulgesetze der Provinz übrig, so namentlich in betreff der Schulpflicht, der Gemeindeverfassungen und -Vertretungen, der Lehrerberufungen, der Verteilung der Schullasten u. s. w., welche erst durch ein allgemeines Unterrichtsgesetz werden ausgeglichen werden können. Die lauenburgische Landschulordnung vom 10. Okt. 1868 insbesondere, das neueste umfassende Schulgesetz innerhalb des preußischen Staates, ist, obwol es den Namen des großen Reichskanzlers als derzeitigen Ministers für Lauenburg trägt, keineswegs ein mustergültiges Werk. In diesem bis zu seiner Vereinigung mit Preußen wesentlich sich selbst überlassenen Ländchen, welches ungeachtet seiner unverhältnismäßig großen Zahl von Beamten einer von der Welt vergessenen Insel im Ozean glich, jährlich die Überschüsse aus den Domanialerträgen an die Staatskasse ablieferte und sonst weder Steuern noch andere Plagen kannte, bedeutete dies Gesetz freilich im Vergleich mit dem früheren chaotischen Zustande des Volksschulwesens einen sehr erheblichen Fortschritt, insofern es überhaupt erst ein geordnetes Schulwesen ermöglichte; indessen ist es durch seine unglücklichen Bestimmungen über die Lehrerbesoldungen, welche von der schwankenden Kinderzahl im Schuldistrikte abhängig gemacht wurden, wie namentlich durch die Aufnahme vieler in das Gesetz nicht hineingehörenden reglementarischen Bestimmungen zu einem Hemmschuh für die Förderung der Volksschule geworden.

Auf die einzelnen Besonderheiten dieser immerhin nur für einzelne Kreise der Provinz in betracht kommenden Schulgesetze neben der Allg. schlesw.-holst. Schulordnung näher einzugehen, kann hier nicht am Platze sein, jedoch ist es nicht ohne Interesse, noch eine Eigentümlichkeit der dänischen Schulgesetzgebung hervorzuheben, weil dieselbe der in neuester Zeit so vielfach in Preußen ventilierten Forderung, die Schullasten auf eine leistungsfähigere Trägerin als die Einzelgemeinde zu legen und den ganzen Staat mit bestimmten Quoten an den Schulunterhaltungskosten Anteil nehmen zu lassen, schon vor fast 30 Jahren in zweckmäßiger Weise Geltung verschafft hat. Nach dem dänischen Gesetze vom 8. März 1856 soll nämlich für jeden Amtsratskreis mit den in demselben belegenen Städten ein Schulfonds gebildet werden. Diesem Fonds sollen zunächst die Kapitalien und Einnahmen der bisherigen Schullehrer-Hilfskassen zufallen, sodann ist für denselben ein Beitrag bis zu einer bestimmten, nicht eben erheblichen Höhe nach der Volkszahl über das Amt und die Städte des Kreises auszuschreiben, ferner ist ein fester Zuschuß der Staatskasse von 112 500 M. über die Schulfonds nach Maßgabe der am 1. April jedes Jahres auf ihnen ruhenden Pensionslast zu verteilen, ebenso wird ihnen eine Unterstützung aus den jährlichen Überschüssen der Soröer Akademie zugewendet und endlich hat die Staatskasse einen gleich großen jährlichen Zuschuß an jeden Schulfonds zu leisten, wie solcher innerhalb des Schulfondskreises über die Hälfte des Maximalbelaufs der Umlage für denselben hinaus aufgebracht wird.

Aus dem Schulfonds sind zu bestreiten:

1. gewisse Alterszulagen an die Lehrer des Kreises,
2. alle Lehrer und Lehrerwitwen-Pensionen innerhalb des Kreises,
3. Beiträge zur Besoldung von Hilfslehrern,
4. Unterstützungen an würdige Lehrer, welche ohne eigene Schuld in augenblickliche Bedrängnis geraten sind,
5. Beihilfen an unterstützungsbedürftige Schulgemeinden des Kreises zur Aufbringung ihrer Schullasten, entweder auf eine Reihe von Jahren zu den dauernden Leistungen oder aber für einmal zu umfassenderen Schulbauten und zur Anschaffung oder Vermehrung von Schuldienstland.
6. Aus dem Schulfonds können ferner Beiträge für Handarbeitsschulen, Zeichenschulen und Schulen, welche über das Ziel der eigentlichen Volksschule hinausgehen, sowie zur Anschaffung von Lehrmitteln und Apparaten für den Schulunterricht, endlich zur Unterstützung begabter armer junger Leute zu ihrer weiteren Ausbildung, insbesondere zur Vorbereitung auf den Lehrerberuf, gewährt werden. Überhaupt können durch den-

selben mit ministerieller Genehmigung alle sonstigen Zwecke, welche für das Schulwesen des Kreises Bedeutung haben, gefördert werden.

Der Schulfonds wird von einer Amtsschuldirektion verwaltet, welche aus sämtlichen Schuldirektionen (d. h. staatlichen Schulaufsichtsbehörden) des Amtsratskreises besteht. Neben derselben soll ein aus Mitgliedern der kommunalen Vertretungen des Kreises, und zwar der Land- und Stadtgemeinden nach bestimmtem Verhältnis, auf sechs Jahre gewählter Schulrat gebildet werden, ohne dessen Zustimmung keine Ausgabe aus dem Schulfonds stattfinden darf; derselbe hat in einer gemeinschaftlichen Sitzung mit der Amtsschuldirektion den jährlichen Verwaltungsetat des Fonds festzustellen, die Kapitalien des Fonds zu verwalten, den Rechnungsführer zu bestellen und die jährliche Rechnungsablage zu revidieren.

Über die Wirksamkeit des Schulfonds ist jährlich ein Bericht an das Ministerium zu erstatten, welcher in der Stiftszeitung (Kreisblatt) veröffentlicht wird.

Soweit es unter den veränderten Verhältnissen geschehen konnte, ist nach diesen Grundsätzen im Jahre 1871 ein Schulfonds für die unter dänischer Schulgesetzgebung stehenden Distrikte des Kreises Tondern gebildet worden, dessen Ausgaben freilich auf die Alterszulagen und Pensionen beschränkt sind. An diesen Fonds müssen in den letzteren Jahren bereits verhältnismäßig sehr erhebliche Zuschüsse aus der Staatskasse geleistet werden und es ist immerhin interessant, daß in diesem kleinen nördlichen Winkel des preußischen Staates auf Veranlassung des durch die dänische Schulgesetzgebung begründeten Rechtszustandes die Forderungen wenigstens in beschränktem Umfang verwirklicht sind, welche für den ganzen Staat seit längerer Zeit erstrebt wurden, aber bisher nicht zur Ausführung gebracht werden konnten. —

5) Als eine Eigentümlichkeit von nicht zu unterschätzender Bedeutung ist es weiter hervorzuheben, daß die Provinz zwischen Gemeinde und Regierung besondere Aufsichts- und Verwaltungsbehörden für das Volksschulwesen mit selbständigem Wirkungskreise seit alters besaß und noch gegenwärtig, wenngleich in neuer Gestaltung, in den kgl. Schulvisitatorien behalten hat.

Zur Verwaltung der kirchlichen Gerichtsbarkeit sowie zur Ausübung der landesherrlichen Episkopalrechte hinsichtlich der Kirchen und kirchlichen Anstalten, welchen insbesondere auch die Schulen zugerechnet wurden, waren die Herzogtümer Schleswig und Holstein seit der Reformationszeit in Propsteien eingeteilt, in welchen die kirchliche Gerichtsbarkeit von einem Unterkonsistorium, die Verwaltung und Beaufsichtigung des Kirchen-, Schul- und Armenwesens von einem Kirchenvisitatorium wargenommen wurde, welches in der Regel aus dem Amtmann (Oberbeamten) und dem Kirchenpropste bestand. Auch die Städte gehörten meistens der Propstei an, in deren Bezirk sie belegen waren, einige Städte hatten jedoch eigene Stadtkonsistorien und waren von dem Aufsichtsrecht der Kirchenvisitatoren mehr oder weniger befreit. Die adligen Distrikte waren dagegen früherhin bis auf vereinzelte Ausnahmen der Aufsicht der Kirchenvisitatoren nicht unterstellt, in ihnen wurden die landesherrlichen Episkopalrechte unmittelbar von dem Generalsuperintendenten als Visitator ausgeübt, welcher auch in allen Propsteien seines Sprengels nach bestimmtem Turnus General-Kirchenvisitationen abzuhalten hatte. Im Herzogtum Holstein wurden schon im Jahre 1811 die adligen Distrikte und die meisten bis dahin eximierten Städte den Unterkonsistorien der Propsteien, in denen sie lagen, zugewiesen und die Amtmänner neben den Pröpsten als Mitvisitatoren über die adligen Kirchen und Patronat-Stadtkirchen bestellt. Im Herzogtum Schleswig wurden erst im Jahre 1851 fast alle bisher der Spezialvisitation entzogene und zum Teil mit keiner Propstei verbundenen Kirchen- und Schuldistrikte mit bestimmten Propsteien vereinigt und den Kirchenvisitatorien derselben unterstellt.

Es erhielten sich jedoch daneben noch manche Ausnahmeverhältnisse, welche erst in neuerer Zeit allmählich beseitigt wurden.

Den Kirchenvisitatorien stand in den Landdistrikten im allgemeinen die Leitung und

Beaufsichtigung des inneren und äußeren Volksschulwesens in allen ihrem Aufsichtsbezirk angehörenden Schulgemeinden, insbesondere auch die Überwachung des Wandels der Lehrer und der gewissenhaften Erfüllung ihrer Berufspflichten, sowie die Ausführung der hinsichtlich des Schulwesens ergangenen Gesetze und Anordnungen und die Entscheidung der über Schulleistungen u. s. w. entstehenden Streitigkeiten in erster Instanz zu. Namentlich war ihnen auch die Besetzung der Lehrerstellen, soweit dieselben landesherrlich unmittelbar zu besetzen waren, und die Bestätigung der von den Patronen berufenen Lehrer übertragen. Sobald es sich aber um neue Einrichtungen, um Erlassung neuer Repartitionsnormen, um Erwerb von Grundbesitz für die Schulen, Abänderung der Lehrerbesoldungen, Abänderung der Schuldistrikte u. dgl. handelte, mußten sie die Entscheidung der oberen Verwaltungsbehörde einholen, an welche übrigens gegen alle ihre Verfügungen Rekurs ergriffen werden konnte.

Überdies waren großenteils schon vor Erlaß der Allg. Schulordnung von 1814 und wurden nach Erlaß derselben für alle Propsteien spezielle Regulative aufgestellt und von der höheren Behörde bestätigt, welche den Kirchenvisitatorien bei ihrer Schulverwaltung zur Richtschnur zu dienen hatten.

Den Mittelpunkt der Wirksamkeit der Kirchenvisitatoren bildeten die von ihnen nach einem für jede Propstei bestimmten Turnus abzuhaltenden Kirchenvisitationen, zu welchen sich auch die Lehrer der Außendörfer des Kirchspiels mit ihrer Schuljugend zur Prüfung einzufinden hatten. Hier wurden nach abgehaltener Visitation die erforderlichen Anordnungen soweit thunlich von den Visitatoren persönlich sofort erlassen, etwaige Streitigkeiten geschlichtet, neue Offizialen bestellt, die Rechnungen abgenommen rc. Nach Vollendung aller im Laufe eines Jahres abzuhaltenden Visitationen hatten die Kirchenvisitatorien einen die Ergebnisse des Kirchen-, Schul- und Armenwesens zusammenfassenden Bericht an die vorgesetzte Behörde zu erstatten.

Über den Kirchenvisitatorien stand als mittlere Instanz früher für jedes Herzogtum ein Oberkonsistorium, seit 1834 für beide Landesteile eine gemeinsame Provinzialregierung und die höchste Verwaltungsinstanz bildete die deutsche, später schleswig-holstein-lauenburgische Kanzlei in Kopenhagen.

Das Jahr 1848 führte zu einer so umfassenden Dezentralisation des Volksschulwesens, daß den Kirchenvisitatorien als Schulbehörden die gesamte Ordnung des Schulwesens innerhalb ihrer Aufsichtsbezirke überlassen wurde und die Thätigkeit der Regierung wesentlich auf die Entscheidung von Beschwerden in zweiter Instanz beschränkt blieb. Es hat diese Maßregel, zumal nach Aufhebung der früheren mittleren Verwaltungsinstanz für die Herzogtümer und Verlegung der beiden gesonderten Ministerien bezw. für Schleswig und für Holstein-Lauenburg in die dänische Residenz, veranlaßt, daß eine einheitliche Regelung der Schulverhältnisse so gut wie ausgeschlossen wurde und namentlich im Herzogtum Schleswig, wo auch später das weite Ressort der Kirchenvisitatorien nicht begrenzt wurde, während dasselbe in Holstein nach einigen Jahren eine erhebliche Beschränkung erfuhr, die Verwaltung jedes Aufsichtsbezirks ihre eigenen Bahnen verfolgte.

In den Städten und Flecken waren auf Grund der Allg. Schulordnung von 1814 durch die Spezialregulative Schulkollegien mit sehr verschiedener Zusammensetzung gebildet, welchen die örtliche Verwaltung und Beaufsichtigung des Bürgerschulwesens oblag, und zwar wurde letzteres in den größeren Städten kirchspielsweise geordnet und für jedes Kirchspiel ein besonderes Schulkollegium gebildet. Die Zuständigkeiten dieser Behörden waren durch die Regulative verschieden bestimmt.

Nach Vereinigung der Herzogtümer mit dem preußischen Staat und Konstituierung einer gemeinsamen Provinzialregierung trat zwar alsbald eine straffere Verwaltung und Beaufsichtigung des Volksschulwesens ein und es wurde eine Reihe von Schulverwaltungsangelegenheiten, welche bis dahin für jeden Visitatorialdistrikt gesondert geregelt war, einheitlich geordnet, indessen ist erst in der neuesten Zeit in Veranlassung der Durchführung der neuen Kirchenordnungen, welche die Aufhebung der Kirchenvisitatorien

als kirchlicher Verwaltungs- und Aufsichtsbehörden zur Folge hatten, und im Anschluß an die Kreiseinteilung der Provinz eine durchgreifendere Änderung und Vereinfachung der komplizierten bisherigen Schulverwaltungs-Organisation ausgeführt. Das seit Alters hergebrachte und bewährte Institut besonderer Visitatorialbehörden für die Beaufsichtigung und Verwaltung der Volksschulen in den Landdistrikten mit selbständigem Wirkungskreis, welche gewohnt waren, für die Volksschulen ihres Bezirks ein lebhaftes Interesse zu bethätigen und das Vertrauen der Bevölkerung genossen, wurde beibehalten und dadurch der Provinz eine ihrer berechtigtsten Eigentümlichkeiten bewahrt, aber einesteils wurden die Aufsichtsbezirke durchweg von den kirchlichen Propsteien unabhängig begrenzt und der Kreiseinteilung angeschlossen sowie überall die Landräte zu Visitatoren innerhalb ihres Kreises neben den Kreisschulinspektoren bestellt, anderenteils wurde der Wirkungskreis dieser Behörden, welche jetzt den Namen Schulvisitatorien erhielten, bestimmt abgegrenzt und im wesentlichen wieder auf diejenigen Verwaltungsgegenstände beschränkt, welche ihrem Ressort vor 1848 in erster Instanz unterstellt waren. Da die bisherige Verbindung der Schulrevisionen mit den Kirchenvisitationen in der neueren Zeit ihre frühere Bedeutung verloren hatte und nach Einführung der neuen Kirchengesetzgebung überhaupt unhaltbar war, wurde endlich in jüngster Zeit eine jährliche Revision aller Volksschulen an Ort und Stelle durch die Kreisschulinspektoren eingeführt. Zu diesem Zweck mußte eine Reihe neuer Schulvisitatorialbezirke gebildet werden, so daß die meisten Kreise in je drei solcher Bezirke zerfielen, und die bis dahin faktisch aufrecht erhaltene Verbindung des Kreisschulaufsichtsamtes mit der Kirchenpropstei mußte nunmehr aufgegeben werden.

Für die vier nordschleswigschen Kreise waren schon vor längerer Zeit unter Aufhebung der Visitatoren als Schulbehörden Kreisschulinspektoren im Hauptamte ernannt und danach waren hier die Funktionen der Visitatorialbehörden zwischen Landrat und Kreisschulinspektor geteilt, die Berufung bezw. Bestätigung der Lehrer aber war für diese Kreise von der Regierung unmittelbar übernommen. Hierbei ist es auch bei der neuesten Reorganisation der Schulverwaltung für diese Kreise verblieben.

Im Kreise Herzogtum Lauenburg endlich sind Landrat und Kreisschulinspektor wie in den älteren preußischen Provinzen ohne selbständigen Wirkungskreis nur als Organe der Regierung und im Auftrage derselben nebeneinander mit der Aufsicht und Verwaltung des Schulwesens befaßt, soweit nicht einige Funktionen durch die Landschulordnung von 1868 dem Kreisschulinspektor besonders übertragen sind.

In den Städten trat nur die Änderung ein, daß dort, wo verschiedene Schulbehörden nebeneinander bestanden, eine einheitliche Schulbehörde gebildet wurde und daß nur noch die Flecken und einige aus solchen erst in neuerer Zeit zu Städten erhobene Städte den Schulvisitatorien unterstellt blieben, in allen übrigen Städten dagegen die Schulbehörde unmittelbar der Regierung untergeordnet und nur die Revision ihrer Schulen durch die zuständigen Kreisschulinspektoren vorbehalten wurde.

Das hiernach der Provinz erhaltene Institut selbständiger staatlicher Schulverwaltungsbehörden für die einzelnen Kreise ermöglicht für die laufende Verwaltung eine größere Rücksichtnahme auf die örtlichen Besonderheiten als die Centralisierung derselben in der Hand einer höheren Verwaltungsbehörde und, wenngleich in neuerer Zeit auch für diese Instanz die frühere persönliche Wirksamkeit der Visitatoren mehr und mehr durch eine schriftliche Geschäftserledigung ersetzt ist, so sichert doch teils der häufigere Kontakt dieser Behörden mit den örtlichen Gemeindeorganen und der Bevölkerung selbst ein beschleunigteres Verfahren, teils werden durch ihre persönliche Autorität manche Differenzen im Keime erstickt oder aber in befriedigenderer Weise ausgeglichen, als wenn in allen Fällen die Entscheidung der oberen Verwaltungsbehörde angerufen werden muß. Dadurch aber, daß nunmehr diejenigen Angelegenheiten, welche erfahrungsgemäß zur Sicherung eines gleichmäßigen Verfahrens zweckmäßiger von der Provinzialinstanz ver-

waltet werden, wider von der Regierung übernommen sind, ist die Einheitlichkeit der Schulverwaltung, soweit erforderlich, wiederhergestellt.

Ungeachtet der stattgehabten Vereinfachung ist freilich die Verwaltungsorganisation noch jetzt nicht wenig kompliziert; die Regierung hat gegenwärtig mit 40 Schulvisitatorien, 5 Landräten, 4 Kreisschulinspektoren und 34 städtischen Schulbehörden unmittelbar zu verhandeln.

6) Auch in der Organisation der Schulgemeinden und in der Aufbringung der Schulunterhaltungskosten bietet die Provinz noch eine Reihe von Eigentümlichkeiten dar.

Zunächst für die Landdistrikte schrieb die allgemeine Schulordnung den Grundsatz vor, daß alle Landschulen zu Distriktsschulen, „d. i. zu festen und beständigen, mit gehörig bestallten Lehrern versehenen und für gewisse bestimmte Dörfer und Familienstellen angeordneten Schulen", eingerichtet werden sollten. Wenn eine Dorfschaft zu klein oder zu ungenügend war, um eine Schule einzurichten, sollten, wo dies ausführbar, zwei oder mehrere aneinandergrenzende Dörfer zu einem Schuldistrikt vereinigt und das Schulgebäude in der Mitte des Distrikts aufgeführt werden. Nur ausnahmsweise und in dringenden Fällen, wenn eine Dorfschaft weder für sich allein eine Distriktsschule zur Zeit errichten, noch ihrer Lage nach mit anderen Dorfschaften zu einem Schulverbande vereinigt werden konnte, sollte bisweilen einer solchen Schulkommune verstattet werden dürfen, eine Nebenschule zu behalten. Sowohl der Wandeltisch der Schullehrer als auch der wöchentliche Schulschilling und die tägliche Lieferung von Holz und Torf für die Schulstube wurde überall ohne Ausnahme abgeschafft. Dagegen sollte jeder Distriktsschullehrer mit freier Wohnung nebst ausreichendem Küchengarten, mit dem benötigten Dienstlande, einer Kornlieferung, freier Feuerung für Haushalt und Schule und einem festen baren Jahresgehalt nach Verhältnis der Größe und des Wohlstandes des Schuldistrikts versehen werden. Für jeden Schuldistrikt sollte ein Schulhaus mit einer Familienwohnung für den Lehrer nebst der Schulstube erbaut werden, die Küsterhäuser sollten künftig Schulwohnungen des Distrikts sein, welcher zur bisherigen Küsterschule gelegt werde, und vom Schuldistrikt in baulichem Stande erhalten werden. Pensionen emeritierter Lehrer sollten von der Schulgemeinde aufgebracht werden. Das bare Schulgehalt sollte über alle Schulinteressenten der Regel nach zu gleichen Teilen, über die Häuerinsten und Abnahmeleute jedoch nur, wenn sie schulpflichtige Kinder haben, verteilt werden, und alle nicht grundbesitzende Interessenten des Schuldistrikts sollten zur Leistung von Schulhanddiensten verpflichtet sein, die übrigen Schullasten dagegen wurden allein den Grundbesitzern nach Verhältnis ihres Landbesitzes auferlegt. Diese Schullasten sollten ohne Unterschied der Jurisdiktion von allen Bewohnern des Schuldistrikts getragen werden, mit alleiniger Ausnahme der adeligen Gutsbesitzer und der Besitzer der adeligen Stammparzellen, welche für sich und ihre Familien von diesen Leistungen, sowie von der Schulpflichtigkeit ausgeschlossen sein sollten. Für jede Distriktsschule sollten Schulvorsteher bestellt werden, deren Aufgabe es sein sollte, die Hebungen der Lehrer einzufordern und abzuliefern, für die bauliche Unterhaltung der Schulgebäude zu sorgen und durch ihren Einfluß auf ihre Mitinteressenten den Schulfleiß der Kinder zu fördern.

Den damaligen beiden Oberkonsistorien lag es ob, diese Grundsätze durch die von ihnen für die einzelnen Aufsichtsbezirke und adeligen Gutsdistrikte zu erlassenden Schulregulative in Wirksamkeit zu setzen, durch welche die einzelnen Schuldistrikte genau abgegrenzt, die Lehrerbesoldungen bestimmt und die Schulunterhaltung geregelt wurde. Die Ausführung dieser Bestimmungen fand selbstverständlich große Schwierigkeiten und zog sich für einzelne Distrikte bis in die Zeit der späteren Provinzialregierung hinein. Insbesondere mußte einstweilen noch eine sehr große Zahl von Nebenschulen geduldet werden und erst die neueste Zeit hat unter Zuhilfenahme der sehr viel reichlicher gebotenen Staatsbeihilfen ermöglicht, diese bis dahin auf das dürftigste ausgestatteten, von ungeprüften Lehrern verwalteten Schulen bis auf ganz vereinzelte Ausnahmen zu be-

seitigen. Im übrigen basiert die Volksschule noch jetzt auf vorstehender, durch spätere Verfügungen weiter ausgebauter Grundlage. Das Territorium des Schuldistrikts umschließt die Schulgemeinde, welche auch dann, wenn der Schuldistrikt mit dem Gebiet der politischen Gemeinde zusammenfällt, eine gesonderte Korporation neben der letzteren mit eigener Verfassung und Ökonomie bildet. Mitglieder dieser Schulgemeinde, Schulinteressenten, sind alle selbständigen Bewohner des Distrikts und diese sind zur Unterhaltung ihrer Schule dergestalt verpflichtet, daß alle zur Erfüllung des Schulzweckes erforderlichen Leistungen nach gleichmäßigen Normen über dieselben verteilt werden, der Ausfall an diesen Leistungen seitens einzelner Interessenten aber von den übrigen zu decken ist. Die Lehrerbesoldung ist namentlich nicht mehr von der Zahl und Leistungsfähigkeit der Schulinteressenten abhängig, sondern fest bestimmt, insbesondere ist das Schulgeld im Geltungsbereich der Allgemeinen Schulordnung allgemein und ohne Ausnahme abgeschafft, so daß nur noch in den unter dänischer Schulgesetzgebung stehenden Distrikten, in der Norderharde auf Alsen und im Kreise Herzogtum Lauenburg ein Schulgeld gezahlt wird. Unter den gesetzlichen Emolumenten der Lehrerstellen an den Distriktsschulen ist als eine Besonderheit der Provinz hervorzuheben der Schulgarten, welcher vielfach im Laufe der Zeit zu einem sehr wertvollen Bestandteil des Schulvermögens geworden ist, ferner die Freihaltung von allen Unkosten für die Dienstwohnung nebst Zubehör, endlich die Verpflichtung der Gemeinde, das Dienstland frei zu bearbeiten und alle Abgaben und Lasten für dasselbe zu übernehmen. Dazu kommt, daß nach altem, durch die Kirchenordnung vom 9. März 1542 gewährleisteten Privilegium alle Lehrer für ihre Person und mit ihrem Diensteinkommen von allen Abgaben und Lasten befreit sind, soweit nicht durch neuere Gesetze diese Specialexemtion für einzelne Steuern beseitigt ist.

Die Last der Schulunterhaltung ist im wesentlichen dem Landbesitz auferlegt und zwar soll von allem innerhalb eines Schuldistrikts belegenen Grundbesitz nach diesem und nur nach diesem Distrikt gesteuert werden. Nur zum baren Lehrergehalt sollen alle Schulinteressenten ohne Ausnahme beitragen und auch die Mietbewohner sind, soweit sie dazu fähig, zur Leistung von Schulhanddiensten verpflichtet.

Wie aber die Allgemeine Schulordnung überhaupt sich dadurch auszeichnet, daß sie nur allgemeine Regeln aufstellt, die Ausführung aber den Schulregulativen überläßt und diesen einen weiten Spielraum zur Berücksichtigung der örtlichen Verhältnisse einräumt, so ist auch in betreff der Verteilung der Schullasten die Bestimmung abweichender Normen, wo örtliche Umstände der Durchführung der allgemeinen Regeln entgegenstehen, ausdrücklich zugelassen und es ist von dieser Ermächtigung namentlich in neuerer Zeit im Anschluß an die gegenwärtige Regelung der Staatssteuern ein umfassender Gebrauch gemacht.

Das Gesetz selbst hat indeß seine Grundregel, daß alle Schulinteressenten zu den Schulabgaben beitragen sollen und daß der gesamte Grundbesitz innerhalb des Schuldistrikts schulsteuerpflichtig ist, in zwiefacher Hinsicht durchbrochen, indem es die „Häuerinsten und Abnahmeleute ohne schulpflichtige Kinder“ von allen Geldbeiträgen und die „Besitzer adeliger Güter und Stammparzellen“ überhaupt von allen Schullasten und der Schulpflichtigkeit befreit. Namentlich das letztere Privilegium, welches zur Zeit seiner Entstehung dadurch, daß die Schulen auf den adeligen Gütern ursprünglich von den Gutsherren mit dem erforderlichen Immobiliarbesitz ausgestattet waren und diese nunmehr nach der neuen Normierung der Schullasten und ihrer Verteilung zum bei weitem größten Teil die Unterhaltung einer Schule hätten übernehmen müssen, von welcher sie für ihre eigenen Kinder keinen Nutzen hatten, gerechtfertigt erscheinen konnte, steht gegenwärtig vielfach einer gedeihlichen Entwickelung des Schulwesens in den adeligen Gütern entgegen. Freilich haben die Gutsherrschaften als Schulpatronate noch in manchen Gütern, wo sich der gesamte Grundbesitz in ihrem Eigentum befindet, für die ganze Schulunterhaltung herkömmlich aufzukommen, und in den meisten anderen Gütern haben

sie regulativ- oder observanzmäßig bestimmte Leistungen für die Schulen zu erfüllen, aber über diese Leistungen hinaus können sie dort nicht in Anspruch genommen werden und in einzelnen Gütern ist das leistungsfähigste, bisweilen das einzig leistungsfähige Mitglied der Schulgemeinde von allen Leistungen an der Schule frei.

Die Verfassung der Schulgemeinden wurde durch die Schulordnung nicht näher geregelt und auch die Spezialregulative befaßten sich nicht weiter mit derselben, als daß sie das Institut der Schulvorsteher genauer ordneten. Diese bildeten jedoch keine Vertretung der Schulgemeinde, sondern nur einen Vorstand der Schule zur Führung der laufenden Verwaltung. In allen wichtigen Gemeindeangelegenheiten, in denen der Wille oder Wunsch der Schulgemeinde selbst konstatiert werden sollte, mußten alle Schulinteressenten zusammenberufen werden. Stimmberechtigung in diesen Interessenten-Versammlungen, Beschlußfähigkeit in denselben und andere derartige Fragen richteten sich nach dem örtlichen Brauch und es gaben dieselben daher zu vielen Zweifeln Veranlassung. Dieser ungeordnete Zustand bildet noch jetzt im Gebiet des früheren Herzogtums Schleswig die Regel, nur in einzelnen Distrikten desselben, wo das Kirchspiel den Schulverband bildet, besteht eine geordnete Vertretung der Schulgemeinde. In Holstein dagegen wurden durch das Patent vom 16. Juli 1864 allgemein Schulkollegien zur Vertretung der Schulgemeinden eingeführt und durch dieselben die Schulvorsteher wie die Interessenten-Versammlungen beseitigt. Im Kreise Herzogtum Lauenburg endlich, wo alle Schullasten in den Landschulgemeinden (mit Ausnahme des dort noch zu zahlenden Schulgeldes) auf dem Grundbesitz beruhen, sind nur die Grundbesitzer des Schulverbandes stimmberechtigt und bilden die Vertretung der Schulgemeinde, während die laufende Verwaltung auch dort von Schulvorstehern geführt wird.

In den Städten und Flecken bildeten vor der Allgemeinen Schulordnung die politischen Gemeinden der Regel nach zugleich die Schulgemeinden. Die Unterhaltung der Schulgebäude lag der Stadt- oder Fleckengemeinde als Trägerin des Patronats ob und die Lehrerbesoldung wurde, soweit nicht der Lehrer als Kirchendiener aus Kirchenmitteln salariert wurde oder Legate zu diesem Zweck vorhanden waren, größtenteils durch das von den Eltern zu zahlende Schulgeld gedeckt. Auch durch die Schulordnung wurden für die Bürgerschulen in den Städten und Flecken selbständige Schulgemeinden nicht konstituiert, die Bestimmung derselben aber, daß bei den Bürgerschulen das bisherige Schulgeld ganz abgeschafft und das statt dessen den Lehrern beizulegende feste Gehalt über alle Ortseingesessene ohne Unterschied der Jurisdiktion nach ihren Vermögensverhältnissen verteilt werden sollte, führte dahin, daß in den meisten Städten und Flecken eine besondere Schulsteuer eingeführt wurde, welche, von einer besonderen Kommission oder einem Schulkollegium nach besonderer Norm verteilt, in eine unter eigene, von der Stadtbehörde unabhängige Verwaltung gestellte Schulkasse floß. Seitdem wurde die Gesamtheit der zu dieser Schulsteuer beitragspflichtigen Einwohner des Ortes als eine neben der politischen Gemeinde bestehende Schulgemeinde mit gesonderter Verwaltung angesehen und behandelt, welche durch das Schulkollegium vertreten wurde. Überdies waren vielfach umliegende Landdistrikte mit der Stadt oder aber Stadtteile mit angrenzenden Landgemeinden zu einem Schulverbande vereinigt. Durch die neueren Städteordnungen wurden diese Verhältnisse unberührt gelassen, dagegen ist seitdem durch Verwaltungsverordnungen um der Vereinfachung des städtischen Haushalts willen mit vereinzelten Ausnahmen die Schulunterhaltung in den Städten und Flecken auf den Etat der politischen Gemeinde übernommen. Es ist damit freilich keineswegs in allen Fällen die Schulgemeinde in die Stadtgemeinde aufgegangen, vielmehr finden sich noch gegenwärtig in dieser Beziehung zahlreiche Besonderheiten. Wie in manchen Städten auch jetzt der Schuldistrikt mit dem Stadtgebiet nicht kongruiert, so hat noch in manchen Städten die Schulgemeinde ungeachtet der Übernahme der laufenden Schulunterhaltungskosten auf den städtischen Etat ihre besondere Ökonomie mit eigenem Aktiv- und Passivvermögen und steht dort das Schulwesen unter der Aufsicht und Verwaltung eines

von der Stadtbehörde unabhängigen Schulkollegiums, dessen Zusammensetzung, Wirkungskreis und Geschäftsführung in jeder Stadt besonders geordnet ist, während in anderen Städten die Schulverwaltung von einer dem Magistrat unterstellten städtischen Kommission geführt wird und nur noch einen Zweig der Stadtverwaltung bildet.

7) Während die Anstellbarkeit der Lehrer gegenwärtig in gleicher Weise wie in den neueren preußischen Provinzen geordnet ist, liegt in dieser Provinz die Ausübung des landesherrlichen Rechtes der Berufung bezw. Bestätigung der von den Patronaten berufenen oder von den Gemeinden gewählten Lehrer nur in den vier nordschleswigschen Kreisen, im Kreise Herzogtum Lauenburg und in den der Regierung unmittelbar unterstellten Städten in der Hand der Regierung, in den übrigen Distrikten wird dieselbe von den Schulvisitatorien wargenommen. In Holstein ist durch das Patent vom 16. Juli 1864 den Schulgemeinden, soweit nicht Patronatrechte entgegenstehen, allgemein ein Recht der Wahl zwischen drei vom Schulvisitatorium präsentierten Bewerbern eingeräumt, in Schleswig steht nur einzelnen Gemeinden nach besonderem Herkommen ein sehr verschieden geordnetes Präsentations- oder Wahlrecht zu, im Kreise Herzogtum Lauenburg stehen alle Lehrerstellen unter dem Patronat entweder der adeligen Gutsbesitzer oder des Kreisverbandes, welcher letztere sein Berufungsrecht durch den Kreisausschuß ausübt.

Bis in die neuere Zeit besaß jedes Herzogtum nur ein Landesseminar, jedoch waren den auf dänischen Seminaren ausgebildeten Lehrern gleiche Anstellungsrechte verliehen. Neben der Vorbildung auf dem Seminar aber konnte die Befähigung zur Anstellung an einer bestimmten Lehrerstelle durch eine Prüfung vor dem Kirchenpropst verliehen werden. Diesen sog. Autodidakten gegenüber hatten die Seminaristen bei der Bewerbung um dieselbe Lehrerstelle ein Vorzugsrecht, welches indes auch bewährten Autodidakten bisweilen verliehen wurde. Die auf Kündigung zu besetzenden Unter- und Nebenschullehrerstellen endlich wurden von sog. Präparanden verwaltet, eben der Schule entwachsenen jungen Leuten, welche sich dem Lehrerberuf widmen wollten und aus diesen Stellungen entweder auf das Seminar übergiengen oder später als Autodidakten feste Anstellung erhielten. Da bei dem wachsenden Bedarf an Lehrern die geprüften Seminaristen bisweilen nicht zur Besetzung der erledigten Stellen ausreichten, so stieg die Zahl der mit Autodidakten besetzten Lehrerstellen von Jahr zu Jahr und selbst in Städten und Flecken wurde eine große Zahl der Unter- oder Hilfslehrerstellen mit jungen Präparanden besetzt, so daß gerade der grundlegende Unterricht der Unterstufe sich größtenteils in den Händen von Lehrern befand, die selbst erst durch Lehren lernen sollten. Nicht unwesentlich hat hierzu auch die Einführung der Methode des sog. wechselseitigen Unterrichts beigetragen, welche durch Einrichtung einer Normalschule dieser Art und sonst auf jede Weise befördert wurde. Da auf diesem Wege hauptsächlich auch dem Bedürfnis zur Errichtung neuer Klassen und Lehrerstellen abgeholfen werden sollte, ließ man sich namentlich in Landschulen der Vorschrift der Allgemeinen Schulordnung entgegen daran genügen, daß die gesamte Kinderschar in einem sehr geräumigen, mit drei Fensterseiten versehenen Schulzimmer neben dem Hauptlehrer durch solche Hilfslehrer unterrichtet wurden. Nach Beseitigung dieser Methode, deren nachteilige Spuren sich bis in diese Zeit erhalten haben, mußte man insbesondere in Holstein und im südlichen Schleswig, wo die auf dänischen Seminaren gebildeten Lehrer nicht verwendet werden konnten, vielfach dazu schreiten, ganz junge und durchaus ungenügend vorgebildete Autodidakten in das Lehramt zu bringen. Diesen Übelständen konnte noch 1864 nur schrittweise entgegengetreten werden, zumal da die in Schleswig zahlreich angestellten dänischen Seminaristen teilweise selbst das Land verließen, teilweise nach Wiederherstellung der früheren Sprachverhältnisse entlassen werden mußten und die dadurch entstandenen Lücken zunächst der Ausfüllung bedurften. Vorerst wurde die Anstellung von Präparanden auf Schulklassen von höchstens 50 Kindern beschränkt, sodann die förmliche Anstellung von Autodidakten vor zurückgelegtem 20. Lebensjahre untersagt. Gründlichere

Abhilfe konnte erst eintreten, nachdem durch die Einrichtung neuer Seminare für eine größere Zahl seminaristisch gebildeter Lehrer gesorgt und durch die Errichtung eines Lehrerinnenseminars die Anstellung geprüfter Lehrerinnen an Mädchenklassen und kleineren gemischten Unterklassen ermöglicht war. Die umfassenden Schulorganisationen in den größeren Städten der Provinz, der starke Abzug von Lehrern in das benachbarte Gebiet der Stadt Hamburg, wo das Volksschulwesen gleichfalls neu gestaltet wurde, endlich der Übergang vieler Seminaristen in Privatstellungen haben es veranlaßt, daß bis in die neueste Zeit, selbst nachdem im Jahre 1878 durch Einführung eines Aufnahmereverses der Seminarzöglinge, durch welchen sich dieselben bei Vermeidung nachträglicher Zahlungen für den unentgeltlich genossenen Seminarunterricht und Rückzahlung etwa erhaltener Unterstützungen zu verpflichten haben, drei Jahre lang nach bestandener Abgangsprüfung eine öffentliche Lehrerstelle im preußischen Staate zu verwalten, mehr dafür gesorgt ist, daß die für die Provinz ausgebildeten Lehrer wenigstens zeitweise dem Schuldienst derselben erhalten bleiben, gleichwohl der Lehrermangel nicht völlig überwunden ist. Noch jetzt hat die Volksschule mit einer Reihe dänischer Seminaristen und nicht methodisch vorgebildeter Autodidakten aus früherer Zeit zu kämpfen und, wenngleich die Präparanden aus dem Schuldienst der Städte und Flecken völlig haben verbannt werden können und neue Präparandenstellen nicht mehr begründet werden dürfen, so beträgt doch die Zahl der für Präparanden bestimmten und mit solchen besetzten unteren Lehrerstellen an den Landschulen noch gegenwärtig gegen 300 und es wird teils wegen Mangels an Lehrern, teils und hauptsächlich aber wegen der damit verbundenen Vermehrung der dauernden Schullasten für die größtenteils schon sehr schwer belasteten Gemeinden noch eines langen Zeitraumes bedürfen, bevor diese Stellen in ständige, mit geprüften Lehrern zu besetzende Lehrerstellen umgewandelt werden können. Durch die Errichtung von Präparanden-Anstalten zur Vorbildung auf das Seminar und durch eine Verfügung der letzteren Zeit, nach welcher Präparanden nicht vor dem zurückgelegten 17. Jahre als Lehrer angenommen werden dürfen, ist freilich die Konkurrenz um solche Präparandenstellen sehr vermindert und vielleicht wird der Mangel an Präparanden am ersten zur Beschränkung und allmählichen Beseitigung ihrer Verwendung im öffentlichen Schuldienst zwingen.

8) Die Verpflichtung zum Schulbesuch wurde schon vor der Allg. Schulordnung durch den Konfirmationszwang und die Anordnung, daß die zu unwissend in den Schulkenntnissen befundenen Kinder nicht zur Konfirmation zugelassen und in die Schule zurückverwiesen werden sollten, zur Geltung gebracht, die Schulordnung aber bestimmte erst die Dauer der Schulpflicht genauer, stellte die Schulversäumnisse unter Strafe und gab dem Schulzwang durch die Abschaffung des Schulgeldes das notwendige Korrelat in der Unentgeltlichkeit des Unterrichts, da nun erst die armen Kinder, für deren Unterricht bis dahin nur an den Orten, wo Legate, Stiftungen oder besondere Schuleinrichtungen für dieselben vorhanden waren, gesorgt war, ohne weiteres der allgemeinen Volksschule zugeführt werden konnten. Durch alle verschiedenen Schulgesetzgebungen der Provinz ist der Anfang der Schulpflicht nicht vor den Beginn des 7. Lebensjahres festgesetzt und die Dauer derselben bis zur Konfirmation bestimmt. Das Ende des Schulzwanges richtet sich daher nach dem Kirchenrecht und dessen Bestimmungen über das konfirmationsfähige Alter. Nach dem schleswig-holsteinischen Kirchenrecht sollen die Knaben erst mit dem vollendeten 16. und die Mädchen mit vollendetem 15., nach dem dänischen und lauenburgischen Kirchenrecht beide Geschlechter schon mit dem zurückgelegten 14. Lebensjahre ordentlicherweise zur Konfirmation zugelassen werden.

Nach Beseitigung des Konfirmationszwanges gilt die Regel, daß diejenigen Kinder, welche nicht konfirmiert werden, erst am Schluß des Schulhalbjahres, in welchem sie das konfirmationsfähige Alter erreicht haben, aus der Schule zu entlassen sind. Die Schulpflicht beginnt daher mit demselben Alter wie heutzutage gesetzlich oder observanzmäßig in den älteren preußischen Provinzen (im Gebiete des Allg. Landrechts und nach der

Allerh. Ordre vom 14. Mai 1825 Nr. 1 sollte die Schulpflicht schon mit zurückgelegtem 5. Jahre anfangen), schließt aber für die Knaben 2 Jahre, für die Mädchen 1 Jahr später als dort. Freilich wird bis zu einem Jahre ohne Schwierigkeit von dem Konfirmationsalter dispensiert und die Kinder aus den ärmeren Bevölkerungsklassen nehmen größtenteils eine solche Dispensation in Anspruch, immerhin ist es aber ein erheblicher Gewinn für die Ausbildung und Erziehung der Jugend und von nicht gering zu schätzendem vorteilhaftem Einfluß auf die sozialen Verhältnisse der Provinz, daß insbesondere die Knaben frühestens mit dem Beginn des 16. Jahres aus der Schule entlassen werden.

Der erziehliche Vorteil dieses späteren Schulentlassungstermins wurde indes früher durch einen tief eingewurzelten Mißstand wieder aufgewogen, nämlich durch eine derartige Unregelmäßigkeit des Schulbesuches, daß namentlich in vielen Landdistrikten die oberen Klassen oder Abteilungen im Sommer ganz leer standen, die größeren Schulkinder wider wie in alter Zeit des Sommers ein Hirtenleben führten und dann verwildert zum Winter in die Schule zurückkehrten, um im nächsten Sommer das notdürftig Erlernte in erneuter Freiheit von den Fesseln der Schule wider zu verlernen, bis in der Regel das letzte Jahr vor der Konfirmation zu einem regelmäßigen Schulbesuch benutzt wurde, um nicht von der Konfirmation zurückgewiesen zu werden. In den letzten zwanzig Jahren ist diesem Mißbrauch von der Regierung mit aller Energie unablässig entgegengetreten. Zwar mußte dem weitverbreiteten Gebrauch, daß die Kinder der kleinen Leute für den Sommer bei Bauern in den Dienst gegeben werden, wo sie unter besserer Pflege und Zucht als im Elternhause stehen und durch ihren Dienstlohn bezw. Verschaffung warmer Kleidung für den Winter zu ihrer eigenen und ihrer Familie Erhaltung beitragen, Rechnung getragen werden, einesteils weil bei dem eigentümlichen, durch örtliche Verhältnisse bedingten Wirtschaftsbetriebe in manchen Distrikten die Hütekinder im wirtschaftlichen Interesse unentbehrlich waren, andernteils weil die gänzliche Beseitigung jenes Brauches in der ärmeren Bevölkerung einen Notstand veranlaßt haben würde; indessen wurde doch durch eine allgemeine Bestimmung der Zahl und Verteilung der wöchentlichen Unterrichtsstunden und der Ferien, durch eine genaue Regelung der Befugnisse und Voraussetzungen in betreff der Dispensationen vom Sommer-Schulbesuch unter Anordnung eines regelmäßigen wöchentlichen Widerholungsunterrichts, sowie durch Ordnung des Verfahrens zur Verhütung und Verfolgung der Schulversäumnisse soviel erreicht, daß sich der Schulbesuch wesentlich gebessert hat und der Umfang der Dispensationen seit 1872 ungefähr auf die Hälfte beschränkt ist. Durch unablässige Aufsicht wird dafür gesorgt, daß in den einzelnen Distrikten nicht wieder ein Rückschritt eintritt.

9) Der Schulzwang wie die Unentgeltlichkeit des Unterrichts ist auf die allgemeine Volksschule beschränkt und zur Errichtung von Schulen mit einem über die Aufgabe der obligatorischen Volksschule hinausgehenden Ziel sind die Schulgemeinden nicht verpflichtet. In den Landdistrikten bestehen auch gegenwärtig nur ganz vereinzelt private oder kommunale Schulanstalten solcher Art, welche sich an drei Orten zu vollständigeren Lehranstalten entwickelt haben (Realschule in Marne, Wilhelmsschule in Deezbüll und die mit den Missionsanstalten in Breklum in Verbindung stehende Schule mit der Richtung eines sogen. christlichen Gymnasiums).

In den Städten und Flecken sind jetzt die nach Vorschrift der Allg. Schulordnung gesonderten Elementar- und Hauptschulen überall zu organisch gegliederten Schulsystemen mit aufsteigenden, fast durchweg nach Geschlechtern getrennten Klassen vereinigt, welche durch genau spezialisierte Lehrpläne für Unter-, Mittel- und Oberstufe fest geordnet und zur Aufrechthaltung eines einheitlichen Unterrichtsbetriebes Hauptlehrern mit begrenzten Aufsichtsfunktionen über alle Klassen ihrer Schule unterstellt sind. Dabei ist in der Regel von dem in der Allg. Schulordnung angeordeten Fachunterricht abgesehen und in erziehlichem Interesse jede Klasse ihrem Lehrer zum ausschließlichen Unterricht überwiesen.

Neben diesen eigentlichen Bürgerschulen waren schon früher, teilweise auf be-

sonderen Stiftungen beruhend, Armen- oder Freischulen, meistens mit Halbtagsunterricht, vorhanden. Diese sind neuerdings in einigen Orten als besondere Schulen aufgehoben und den Bürgerschulen eingegliedert; dagegen bilden in einigen größeren Städten nach den neueren Schulreorganisationen die in weiterem Umfang mit vollem Tagesunterricht eingerichteten sogen. Freischulen (auch wohl zweite Bürgerschulen genannt) die eigentliche obligatorische Volksschule mit unentgeltlichem Unterricht, während die Bürgerschulen (erste Bürgerschulen), in denen ein mäßiges Schulgeld entrichtet wird, das der allgemeinen Volksschule gesteckte Ziel zwar nicht erweitern, aber dadurch vollständiger zu erreichen suchen, daß nach Ausscheidung störender Elemente ein regelmäßigerer Schulbesuch und ein geordneteres häusliches Arbeiten der Kinder stattfinden kann.

In ausgedehnterem Umfang ist in den Städten neuerdings der über das Ziel der allgemeinen Volksschule hinausgehenden Bildung der Knaben in realen Kenntnissen die öffentliche Fürsorge zugewandt. Schon in der Allg. Schulordnung war für die Gelehrtenschulen eine Einrichtung dahin bestimmt, „daß diejenigen Schüler, die mit Rücksicht auf ihre künftige Bestimmung eine eigentliche gelehrte Bildung nicht beabsichtigen, durch Teilnahme an dem Unterricht in den übrigen gemeinnützigen Kenntnissen eine für ihren künftigen Beruf passende Bildung erhalten können.“ In den kleineren Städten, in welchen Gelehrtenschulen eingerichtet waren, trat daher das Bedürfnis nicht hervor, neben denselben noch besondere Realschulen zu errichten, vielmehr wurde in diesen auch von der Vorschrift der Schulordnung, daß ein wissenschaftlich gebildeter Rektor der Bürgerschule vorstehen solle, abgesehen und die Bürgerschulen blieben hier ausschließlich auf das Ziel der Volksschule beschränkt. Auch gegenwärtig ist in diesen Städten hierdurch dem Bildungsbedürfnis der Knaben um so mehr genügt, als mit den meisten Gelehrtenschulen — jetzt königlichen Gymnasien — Realklassen verbunden sind. Nur in den Städten Altona und Kiel sind neben den Gymnasien noch besondere städtische Realschulen errichtet. In den übrigen Städten dagegen, in welchen Gelehrtenschulen nicht eingerichtet waren, blieb es teilweise bei der Anordnung der Allg. Schulordnung, daß die Rektoren verpflichtet wurden, den Knaben, welche zum Besuch der oberen Klassen der Gelehrtenschulen vorbereitet werden sollten, Privatunterricht in den gelehrten Sprachen zu erteilen, teilweise wurden aber besondere Rektorklassen neben der Bürgerschule, die sich bisweilen zu mehrklassigen Rektorschulen ausgebildet haben, eingerichtet, welche neben jenem Zweck zugleich das Ziel verfolgen, den befähigteren Bürgersöhnen weitere Ausbildung in den für ihren künftigen Beruf dienlichen gemeinnützigen Kenntnissen zu geben. In den meisten dieser Städte sind in neuerer Zeit, teils aus Privatinstituten hervorgegangen, teils durch Umgestaltung der Rektorschulen entweder höhere Real-Lehranstalten oder nach Erlaß der Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober. 1872 Knaben-Mittelschulen entstanden und diese letzteren sind widerum zum Teil schon zu höheren Lehranstalten geworden.

10) Die Verpflichtung zum Besuch der öffentlichen Volksschule war in der Allg. Schulordnung dadurch beschränkt, daß der Nachweis anderweitigen ausreichenden Unterrichts, insbesondere also auch der Besuch von Privatanstalten von derselben befreite, das Privatschulwesen selbst wurde aber durch das Gesetz überall nicht berührt. Danach blieb die Errichtung von Privatschulen und die Erteilung von Privatunterricht in der Provinz bis in die neueste Zeit im wesentlichen unbeschränkt, denn auch die Spezial-Schulregulative bestimmten nur für die meisten Städte und Flecken, daß es zur Errichtung von Privatinstituten einer Erlaubnis der Ortsschulbehörde bedürfe, ohne dieselbe von bestimmten Voraussetzungen abhängig zu machen, solche Erlaubnis wurde daher nie verweigert und in manchen Orten wurde im Laufe der Zeit auch von dieser Form abgesehen. Namentlich blieb die Fürsorge für die Ausbildung der Töchter aus den besser gestellten Ständen bisher lediglich den Privatanstalten überlassen und diese blieben meistens ohne geregelte Aufsicht. Erst vor zwei Jahren ist das Privatschulwesen der Provinz auf Grund der Allerh. Kabinetsordre vom 10. Juni

1834 wesentlich im Anschluß an die für die älteren preußischen Provinzen erlassene Instruktion vom 31. Dez. 1839 geordnet worden, indem die Errichtung neuer und Übernahme bestehender Privatschulen und Privaterziehungsanstalten überall von einer dem Vorsteher oder der Vorsteherin auf Widerruf zu erteilenden Konzession abhängig gemacht ist, diese Konzession nur dann erteilt werden soll, wenn durch die Anstalt einem örtlichen Unterrichtsbedürfnis entsprochen wird, bestimmte Befähigungsnachweise an die Vorsteher und sonstigen Lehrkräfte gestellt sind und die Aufsichtsführung über diese Anstalten genau geregelt ist. Da die zur Zeit bestehenden Privatschulen, so lange sie von ihrem bisherigen Vorstand geleitet werden, noch ferner geduldet sind, so kämpfen noch jetzt in der Regel selbst in den kleinsten Städten mehrere sogen. höhere Privat-Töchterschulen nebeneinander um ihren Bestand, für die Zukunft ist indes hierdurch das Privatschulwesen in geordnete Bahnen gewiesen. Auch gegenwärtig ist aber nur in 7 Städten der Provinz für Einrichtung öffentlicher Mädchenschulen mit einem über die Volksschule hinausgehenden Ziele gesorgt, welche teils als für sich bestehende sogen. höhere oder Mittel-Mädchenschulen, teils als parallele Oberklassen über dem Unterbau der Mädchenbürgerschule, in denen nach dem Lehrplane der Mittelschulen unterrichtet wird, eingerichtet sind.

11) Da man in neuerer Zeit gewohnt ist, auch die Schulzustände eines Landes oder Landesteiles durch Zahlen zu messen, mögen hier einige statistische Angaben über die Verhältnisse des schleswig-holsteinischen Volksschulwesens der jetzigen Zeit im Vergleich mit den Durchschnittsverhältnissen der preußischen Volksschulen folgen, welche größtenteils der im Jahre 1883 herausgegebenen offficiellen Denkschrift über die öffentlichen Volksschulen im preußischen Staate entnommen sind.

Darnach zählte im Jahre 1882 die Provinz, deren Einwohnerzahl nach der letzten Volkszählung (1880) in den 54 Städten und Flecken 394 135 Ortseinwohner und
in den Landgemeinden 733 014 „
zusammen 1 127 149 „
beträgt mit einer Zahl von 202 714 Schulkindern in den Volksschulen:

1725 Schulorte mit 1822 Schulen (0,85 Schulen auf eine Kommunaleinheit), 3370 Schulklassen und 3265 vollbeschäftigten Lehrern und Lehrerinnen;

der preußische Staat 29 711 Schulorte mit 33 040 Schulen (0,60 Schulen auf eine Kommunaleinheit) 65 968 Schulklassen und 59 917 Lehrkräften.

Abgesehen von dem Stadtkreise Berlin und von Hohenzollern waren von den 12 Provinzen des preußischen Staates nur Rheinland und Westfalen hinsichtlich der Ausstattung von Stadt und Land mit Schulen überhaupt günstiger gestellt als die Provinz Schleswig-Holstein, im Verhältnis der Schulen zur Zahl der Schulklassen nahm dagegen letztere erst die 7. Stelle ein, während sie in betreff des Verhältnisses der Klassen zur Lehrerzahl mit Ostpreußen und Rheinland gleichstand und den übrigen Provinzen vorangieng.

Von den Schulkindern entfielen in der Provinz auf eine Klasse 56, auf eine Lehrkraft 58, im preußischen Staate durchschnittlich bezw. 66 und 72 Kinder.

Normale Frequenzverhältnisse (d. h. bis 80 Kinder in der einklassigen und bis 70 in den zwei- und mehrklassigen Schulen) bestanden in 2772 ihrer 3370 Schulklassen, im preußischen Staate dagegen in 43 261 von 65 968 Klassen, und in den Schulklassen mit anomalen Frequenzverhältnissen entfielen 81 Schulkinder im Durchschnitt auf die Klasse.

In allen diesen letzterwähnten Verhältnissen stand Schleswig-Holstein am günstigsten von allen Provinzen des Staats.

In den Städten und Flecken kommt auf je 2021 }
in den Landdistrikten auf je 438 } Einwohner
in der Provinz auf je 604 }

eine öffentliche Volksschule und

in den Städten ꝛc. auf je 420 ⎫
in den Landdistrikten auf je 299 ⎬ Einwohner
in der Provinz auf je 333 ⎭

eine Schulklasse bezw. Lehrkraft.

Die öffentliche Volksschule zählt in den

Städten ꝛc. durchschnittlich $29^5/_6$ ⎫
Landdistrikten „ 87 ⎬ Schulkinder
in der Provinz „ $10^8/_9$ ⎭

die Schulklasse bezw. Lehrkraft

in den Städten und Flecken durchschnittlich 61 ⎫
in den Landdistrikten „ 59 ⎬ Schulkinder.
in der Provinz „ 60 ⎭

Im Rechnungsjahr 1880/81 wurden für die 24 Mittelschulen und gehobenen Volksschulen der Provinz von den Gemeinden (einschließlich des Schulgeldes) aufgewendet 287 023 M., etwa 71 M. für das Schulkind,

für die Volksschule im engeren Sinne

in den Städten und Flecken 1 721 169 M., etwa 32 M. für das Schulkind,
in den Landdistrikten 4 548 731 M., etwa 22 M. für das Schulkind,

die baren Schulabgaben der Gemeinden nehmen reichlich die Hälfte sämtlicher direkter Staatssteuern in Anspruch und betrugen in den Städten 5,09 M., in den Landdistrikten 3,46 M., in der Provinz 4,09 M. für den Kopf der Bevölkerung.

Dazu kamen an Aufwendungen für das Volksschulwesen aus Staatsfonds und Provinzialfonds 593 178 M., so daß für dasselbe insgesamt verwendet wurden 6 702 050 M., für das Schulgeld je 33,20 M. und für den Kopf der Bevölkerung 5,94 M.

Wenn der Prozentsatz der bei dem Militär-Ersatzgeschäft ohne Schulbildung befundenen Rekruten als Gradmesser für den Zustand des Volksschulwesens besonders beachtet zu werden pflegt, so sei hier schließlich erwähnt, daß die Provinz, welche i. J. 1866/67 bei einem Durchschnittssatze der ganzen Monarchie von 3,81 Proz. mit einem Prozentsatz von 2,21 eintrat, seitdem in einer Reihe von Jahren das beste Resultat unter den 12 preußischen Provinzen (außer der Provinz Berlin und Hohenzollern) aufzuweisen hatte.

Besondere Schwierigkeiten veranlaßte es in einigen Städten der Provinz, mit der ungewöhnlich starken Zunahme der Bevölkerung in der Ausgestaltung ihres Schulwesens gleichen Schritt zu halten, z. B. betrug die Einwohnerzahl

in Altona	i. J. 1864:	52 781,	i. J. 1880:	91 047,
„ Kiel	„ „	18 000,	„ „	43 594,
„ Wandsbeck	„ „	7 477,	„ „	13 528,
„ Ottensen	„ „	8 254,	„ „	15 675.

Insbesondere in den beiden größten Städten der Provinz, Altona und Kiel, war die Allg. Schulordnung überhaupt nicht zur Ausführung gelangt und bis in die neuere Zeit das Volksschulwesen der privaten Fürsorge bezw. dem Armenwesen überlassen geblieben. In Altona namentlich beruhte noch bis vor 20 Jahren das Schulwesen wesentlich auf dem durch ein Regulativ vom 7. Juni 1823 begründeten Zustande, nach welchem neben einer vom Armenwesen unterhaltenen Freischule die Elementarschulen durch je zwei sogen. Stadtschulen in jedem der vier städtischen Quartiere vertreten wurden, von der Stadt unterstützte Privatschulen, in denen ein Schulgeld entrichtet wurde, mit durchweg gemischten Klassen und großenteils ungeprüften Lehrern. Zwischen diesen Schulen und den zahlreichen sonstigen privaten Unterrichts- und Erziehungsanstalten in der Stadt hatten die Eltern für ihre Kinder freie Wahl und eine genauere Aufsicht darüber, ob die Kinder überhaupt eine Schule besuchten, fand nicht statt. Erst seit

1865 wurde in beiden Städten eine umfassende Schulreorganisation vorgenommen. Freilich war dieselbe nur durch außerordentlich erhebliche Opfer der Gemeinden erreichbar und noch bis in die letzte Zeit mußte der bei dem rapiden Anwuchs der Bevölkerung immer von neuem eintretenden Überfüllung der Schulen in kurzen Zwischenräumen durch Gründung neuer Schulen abgeholfen werden, gegenwärtig befindet sich das Schulwesen beider Städte in durchaus wolgeordnetem Zustande.

In welchem Umfang diese beiden einzigen großen Städte der Provinz während der 15 Jahre von 1866 bis 1881 für ihre Volksschulen gesorgt haben, ergiebt sich aus folgenden Zahlenverhältnissen:

Altona.

1866.

Schulen.	Klassen.	Schulkinder.
4 städtische Armenschulen	13 Tagesklassen	1289
	5 Halbtagsklassen	356
6 sogen. Stadtschulen	29 Klassen	1891
6 Abendschulen	6 "	370
4 Schulen nicht lutherischer Konfession	16 "	417
20 Schulen mit	69 Klassen und	4323 Schulkindern.
(Daneben 54 Privatschulen mit	120 Klassen und	2872 Schulkindern.)

1881.

Schulen.	Klassen.	Schulkinder.
1 Mittelschule für Knaben	18	850
1 Mittelschule für Mädchen	10	444
4 Bürgerschulen für Knaben	32	2195
3 Bürgerschulen für Mädchen	28	1875
4 Freischulen für Knaben	31	2794
3 Freischulen für Mädchen	33	2810
16 Schulen mit	152 Klassen u.	10968 Schulkinder.

Daneben eine städtische Realschule nebst Vorschule mit 19 Klassen und 631 Schülern, eine städtische höhere Mädchenschule mit 10 Klassen und 321 Schülerinnen, endlich 3 Schulen nicht lutherischer Konfession mit 13 Klassen und 529 Schulkindern.

Abgesehen von den sehr umfassenden Schulneubauten wurden für die Volksschulen verwendet

		Einnahme.	Zuschuß.
1866	39 028,65 M.	7 108,12 M.	31 920,53 M.
für 1881/82 veranschlagt . .	351 580 "	134 795 "	216 785 M.
daneben für die städtischen höheren Lehranstalten	125 720 "	112 000 "	13 720 "
und für einen Schulneubau			150 000 "
		246 795 M.	380 505 M.
		627 300 M.	

Während 1866 die Waisenhausschule mit 13 Schulklassen das einzige öffentliche Schulgebäude in Altona war, waren im Jahre 1882 acht große Schulhäuser vorhanden, welche aber seitdem schon wieder vermehrt werden mußten.

Kiel.

1. Januar 1867 (nach der Schulreorganisation).

Schulen.	Klassen.	Schulkinder.
1 Knabenbürgerschule	7	536
1 Mädchenbürgerschule	6	374
1 Knabenfreischule	8	575
1 Mädchenfreischule	7	586

4 Schulen mit 28 Klassen und 2071 Schulkindern,
daneben eine höhere Knabenschule mit 7 Klassen und 345 Schülern
und eine höhere Mädchenschule mit 6 „ und 189 Schülerinnen.

1. Jan. 1882.

Schulen.	Klassen.	Schulkinder.
3 Knabenbürgerschulen	24	1302
2 Mädchenbürgerschulen	17	749
3 Knabenfreischulen	28	1685
4 Mädchenfreischulen	29	1750

12 Schulen mit 98 Klassen und 5486 Schulkindern.
daneben 1 katholische Gemeindeschule mit 2 „ „ 120 Schulkindern,
1 städtische Realschule mit 13 „ „ 376 Schülern,
1 höhere Mädchenschule mit 9 „ „ 287 Schülerinnen.

1867 wurden an Schulgeld erhoben 36 000 M. und an Schulsteuer 33 010,50 M., also wurden außer den baulichen Ausgaben für das städtische Schulwesen verwendet 69 010,50 M.

	Einnahme.	Zuschuß.
Voranschlag für 1881/82 . .	53 620 M.	177 242 M.
	230 862 M.	
daneben für die städtischen höheren Lehranstalten und Beitrag für das Gymnasium	54 000 M.	42 338 M.
und für einen Schulneubau		110 000 „
	107 620 M.	329 580 M.
	437 200 M.	

1867 besaß die Stadt 5 öffentliche Schulgebäude, seitdem sind bis 1882 sechs Schulhäuser hinzugekommen.

12) Es erübrigt noch, derjenigen Schulen, welche der Fortbildung der aus der Volksschule entlassenen jungen Leute dienen, kurz Erwähnung zu thun.

Zu Fortbildungsschulen für angehende Handwerker und Künstler in den technischen Unterrichtsfächern mit besonderer Rücksichtnahme auf ihren künftigen Beruf entwickelten sich im Laufe der Zeit zunächst die vorlängst eingerichteten Sonntagsschulen in einzelnen größeren Städten, von denen namentlich die Sonntagsschule in Altona sich bis heute in segensreicher Wirksamkeit erhalten hat; später wurden Versuche mit der Einrichtung von Gewerbe- und Handwerkerschulen in einigen anderen Städten gemacht, welche nur teilweise dauernde Existenzfähigkeit besaßen, bis seit den 40er Jahren, meistens durch Gewerbe und Industrie-Vereine begründet, zahlreiche gewerbliche Fortbildungsschulen entstanden, welche in dem letzten Jahrzehnt durch zweckmäßigere Einrichtung im Anschluß an die örtlichen Verhältnisse, begünstigt durch die neuere

Reichs-Gewerbegesetzgebung und großenteils aus Staatsfonds wie von den Ortsgemeinden unterstützt, eine sehr erfreuliche Entwickelung genommen und sich so weit verbreitet haben, daß nur noch in wenigen kleinen Städten und Flecken eine solche Anstalt fehlt. Mit wenigen Ausnahmen ist für diese Schulen, welche zunächst die Festlegung der in der Volksschule gewonnenen Kenntnisse und sodann deren Erweiterung in besonderer Berücksichtigung der verschiedenen gewerblichen Berufsarten, namentlich durch sachgemäße Ausbildung im Zeichnen, erstreben, bisher von der gesetzlichen Ermächtigung, den Besuch durch Ortsstatut für die jungen Handwerker und Arbeiter unter 18 Jahren obligatorisch zu machen, kein Gebrauch gemacht, da auch ohne Zwang ein im ganzen regelmäßiger Schulbesuch zu erreichen war. In den Landdistrikten sind dagegen seither nur ganz vereinzelt Fortbildungsschulen errichtet worden und meistens nur von kurzer Dauer gewesen.

Wie die Bestimmung der Allg. Schulordnung, daß mit den Mädchenschulen in den Städten und Flecken Arbeitsschulen zur zweckmäßigen Bildung der jungen Mädchen fürs häusliche Leben, sobald die Umstände es gestatteten, verbunden werden sollten, nur an einigen Orten zur Ausführung gelangte, so wurde auch ihrer Vorschrift, daß in den Landschulen praktische Anleitung zur Obstbaumzucht und zum Gartenbau erteilt werden sollte, keine weitere Folge gegeben; ebenso waren die früheren sporadischen Versuche der Regierung, den Kindern in den Landschulen Gelegenheit zur Anregung der Fertigkeit in Hausfleißarbeiten, z. B. Strohflechterei, zu bieten, nicht von dauerndem Erfolg, und auch jetzt noch ist in dieser Richtung mit Ausnahme des 1872 obligatorisch in die Volksschule eingeführten Unterrichts in weiblichen Handarbeiten nur hier und da ein Anfang gemacht, Hausfleißkurse oder eine Arbeitsschule neben der Volksschule einzurichten. Dagegen befanden sich schon seit längerer Zeit in einigen größeren Güterdistrikten der Provinz von der Gutsherrschaft begründete und teilweise gut ausgestattete Industrieschulen neben der Volksschule, in denen teilweise neben dem Unterricht der Mädchen in weiblichen Handarbeiten auch den Knaben Fertigkeit in der Herstellung einfacher Hausgeräte beigebracht wird.

13) An Schulfonds und Wohlthätigkeitsanstalten für die Volksschule fehlt es nicht. Neben zahlreichen Stiftungen und Fonds zu verschiedenen Schulzwecken für einzelne Kreise, Distrikte und Ortschaften, durch welche sich namentlich der Kreis Tondern auszeichnet, besitzt die Provinz an bedeutenderen allgemeinen Fonds

a. den allgemeinen Schulfonds, welcher in neuerer Zeit zwischen beiden Herzogtümern aufgeteilt ist und dessen Zinsen jährlich auf Vorschlag der Generalsuperintendenten gegenwärtig fast ausschließlich zur Unterstützung bedürftiger Lehrerwitwen verwendet werden. Der holsteinsche Anteil beträgt jetzt 120 450 M. und der schleswigsche 124 500 M.;

b. die Carstenssche Stiftung für das vormalige Herzogtum Schleswig, gestiftet von dem im Jahre 1795 gestorbenen Geheimrat und Kanzler des Herzogtums Schleswig H. C. G. Carstens, welcher sein gesamtes Vermögen zum besten öffentlicher Anstalten dieses Landesteils bestimmte. Anfangs wurden einer Anzahl von schleswigschen Städten erheblichere Kapitalien zum besten ihres Schulwesens ausgezahlt, deren Zinsen dort noch jetzt eine nicht unbeträchtliche Erleichterung der Schullasten gewähren. Sodann aber wurde das übrige Vermögen unter besondere Verwaltung zur Förderung der Schulzwecke dieses Landesteils gestellt. Dasselbe beträgt gegenwärtig ca. 398 600 M. und die Zinsen dieses Kapitals sind teils zu zeitweiligen Gehaltszuschüssen für Volksschullehrerstellen in leistungsunfähigen Gemeinden, teils zu Bedürfniszuschüssen für Realschulen, teils zu einmaligen Unterstützungen und persönlichen Zulagen für Lehrer an Volks- und Realschulen, teils endlich zu anderweitigen Aufwendungen für die Verbesserung des Schulwesens bestimmt;

c. einen Pensionszulagefonds für emeritierte holsteinische Volksschullehrer mit einem Kapital von ca. 30 000 M.;

d. eine von dem Oberknabenlehrer Saß in Altona begründete Stiftung aus dem Ertrage der in seinem Verlage herausgegebenen Rechenbücher für Volksschulen, bestimmt zur Unterstützung holstein-lauenburgischer Lehrerwitwen und emeritierter Volksschullehrer, welche jetzt ein Kapital von 90 000 M. erreicht hat.

Einer guten Entwickelung erfreuen sich auch die beiden auf Grund des Gesetzes vom 22. Dez. 1869 bezw. für Schleswig und für Holstein-Lauenburg begründeten Schullehrer-Witwenkassen, aus welchen neben der gesetzlich gesicherten Pension von 250 M. noch Erziehungsbeihilfen und Unterstützungen gewährt werden. Übrigens leistet die Selbsthilfe der Lehrer in dieser Richtung Erhebliches, indem nicht nur ein mit dem schleswig-holsteinischen Lehrerverein verbundener provinzieller Pestalozziverein und die zahlreichen Zweigvereine desselben in den einzelnen Kreisen für die Unterstützung bedürftiger Lehrerwitwen sorgen, sondern auch die Lehrer der Provinz in sehr weitem Umfange durch Eintritt in eine Lebensversicherungsanstalt für ihre eigenen Witwen bedacht zu sein pflegen und von diesen Anstalten widerum gewisse Prozente der aus der Provinz von Lehrern eingezahlten Prämien den Witwen zufließen, endlich in einzelnen Städten Pensionszulagekassen für Lehrerwitwen gebildet sind.

In den letzten Jahren sind aus den drei größten Städten der Provinz Ferienkolonieen von dürftigen Kindern der Volksschulen nach dem Vorbild anderer Städte mit gutem Erfolge ausgeführt und in einigen Städten Vereine zur Beaufsichtigung, Verpflegung und Beschäftigung von Schulknaben aus den unteren Ständen während der schulfreien Zeit nach dem Muster des Knabenhorts in München gebildet.

Schon durch die Allg. Schulordnung war angeordnet, daß für jedes Kirchspiel eine Schulbibliothek begründet werden solle, für welche ein jährlicher Zuschuß von 18 M. aus Kirchenmitteln bestimmt wurde. Diese Kirchspielsbibliotheken haben sich im Laufe der Zeit ausschließlich zu Lehrerbibliotheken ausgebildet, neben welchen in neuester Zeit für einzelne Kreise oder Teile derselben Kreislehrerbibliotheken begründet sind. Daneben sind aber neuerdings an zahlreichen Schulorten Schülerbibliotheken entstanden, um deren Anregung und Verbreitung sich namentlich der schleswig-holsteinische Lehrerverein durch Einrichtung einer Sektion für Schülerbibliotheken verdient gemacht hat, deren Vorstand ein Verzeichnis guter Jugendschriften aufstellte und fortführt, sowie in Verbindung mit dem Verband der schleswig-holsteinischen Vereine zur Verbreitung von Volksbildung auf Gewährung von Beihilfen zur Errichtung und Erweiterung solcher Bibliotheken hingewirkt hat.

Dagegen haben die Schulsparkassen bisher in der Provinz nur sehr vereinzelt in den Schulen Eingang und an den Lehrern mehr Gegner als Freunde gefunden; es wird darauf nicht ohne Einfluß gewesen sein, daß die Provinz das weitverzweigteste und ausgebildetste System von Volkssparkassen unter allen preußischen Landesteilen besitzt.

Kuntze.

B. Das Seminarwesen in der Provinz Schleswig-Holstein.

A. Zur geschichtlichen Statistik.

Die beiden Seminare der Provinz wurden zu Kiel 1781 und zu Tondern 1787 gegründet; das Kieler Seminar wurde nach Segeberg am 15. November 1839 verlegt, das tondersche Seminar im Jahre 1858 geteilt, wobei das dänische Seminar gegen die Stiftungsurkunde in Tondern verblieb, während das deutsche nach Eckernförde verlegt ward, wo es, wie zu erwarten war, recht stiefmütterlich behandelt wurde. Bis 1864 mußte es mit zwei Lehrkräften arbeiten, von welchen die eine, der Seminardirektor Bahnsen, am 8. Mai 1864 heimgerufen ward. Erst am 9. Mai 1865 erhielt es an Direktor Niese eine bedeutende, und 1866 an Seminarlehrer Burgdorf eine gleichfalls bewährte Lehrkraft.

Der politische Wandel in den Verhältnissen der Elbherzogtümer übte natürlich einen besonderen Einfluß auch auf die Gestaltung der Seminare dieser nunmehr preußischen Provinz. Eine völlige Reorganisation derselben trat ein. Am 1. Oktober 1868 ward das neue Provinzial-Schulkollegium unter dem Vorsitz des Oberpräsidenten, Baron von Scheel-Plessen, eingesetzt und zum Decernenten für das Seminarwesen der Provinz der bisherige Seminardirektor in Neuwied, Dr. theol. Karl Friedrich Theodor Schneider, berufen, der noch heute dies Amt verwaltet. Die Überleitung in die preußische Organisation geschah allmählich und mit großer Humanität; sie ward erst mit der Einführung der „Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872" vollendet. Bis dahin führte

1) das Segeberger Seminar wenigstens in den Grundzügen sein altes Leben fort und konnte am 8. Juli 1881 das erste Säkularfest seines Bestehens als Kiel-Segeberger Seminar unter großer Beteiligung der Behörden, der Schwesteranstalten aus nah und fern, der älteren und jüngeren Zöglinge begehen. Selbst ein Zögling aus der Kieler Zeit war zugegen, um seinen Gruß der alten Anstalt, wenn auch in verjüngter Gestalt, darzubringen *).

2) Das tondersche Seminar ward unter der preußischen Verwaltung sofort seiner stiftungsmäßigen Gestalt zurückgegeben; es ward wider ein deutsches Seminar. Da aber die Notwendigkeit vorlag, auch Lehrkräfte für die Gemeinden Nordschleswigs heranzubilden, in welchen die dänische Kirchen- und Unterrichtssprache vorherrscht, so ließ man eine größere dänische Abteilung dort fortbestehen, so daß das Seminar in Tondern eine utraquistische Anstalt mit 150 Zöglingen wurde. Dem entsprechend wurden die Lehrkräfte verdoppelt. Die deutsche Abteilung (A) mit dem Direktor zählte 6, die dänische Abteilung (B) ebenfalls 6 Lehrer.

3) Das Eckernförder Seminar brauchte unter der neuen rüstigen Verwaltung nicht lange auf ein vollständiges Lehrerkollegium zu warten. Am 1. April 1871 konnte dieses mit der Ernennung eines ersten Lehrers sowie mit der Besetzung der 4. Lehrerstelle durch einen Musiklehrer als vollzählig angesehen werden.

4) Die bisher genannten Seminare waren sämtlich Externate. Bald indes faßte das Königliche Provinzialschulkollegium den Plan ins Auge, nach dem Vorgange der altpreußischen Provinzen in Schleswig-Holstein ein Internat zu gründen, das einerseits dem fühlbaren Mangel an Lehrern, welcher bis dahin durch Autodidakten nur teilweise und kümmerlich gedeckt werden konnte, abhelfen, andererseits aber auch in die Lehrerschaft jene Manneszucht bringen sollte, welche das vormalige Kieler Seminar vergeblich zu erreichen versucht hatte. Die Verhandlungen mit dem Königlichen Kultusministerium hatten ein günstiges Ergebnis. Der Plan ward von demselben genehmigt, die Gelder bewilligt. Der Decernent für das Seminarwesen lenkte den Blick der Behörden auf Ütersen, teils wegen der freundlichen Lage der Stadt im Südwesten der Provinz, teils wegen des willigen Entgegenkommens der städtischen Behörden in betreff eines geeigneten Baugrundes. Der Bau der Anstalt konnte bereits im Jahre 1873 beginnen und war im Jahre 1876 vollendet. Die feierliche Einweihung konnte am 3. Februar 1876 erfolgen. Damit aber bei dieser Feierlichkeit bereits eine Abteilung der Seminaristen vorhanden sei, fand schon am 29. April 1875 die Eröffnung der Anstalt damit statt, daß 24 Seminaristen nach abgehaltener Aufnahmeprüfung ihren Seminarkursus in dem gemieteten Böschschen Hause begannen. Als erster Leiter und Lehrer trat der frühere Dirigent der Flensburger Gewerbeschule, Julius Schmorje, ein und neben ihm arbeitete der am 1. Mai deff. J. ernannte bisherige Militärinstitutslehrer, A. Schöppa aus Annaberg. In den letzten Tagen des Januar 1876 trat der zum Direktor der Anstalt berufene Pastor Keetmann aus Rengsdorf bei Neuwied in Thätigkeit, welcher bereits früher dem Eckernförder Seminar als erster Lehrer angehört hatte.

Das Üterserner Internat sollte nach obiger Angabe 72 Zöglinge aufnehmen. Das

*) Vgl. Lange, Das Königliche evangelische Schullehrerseminar zu Segeberg, 1881.

Anstaltsleben wurde durch eine ebenso bestimmte wie humane Hausordnung geregelt. Die freie Bewegung der Seminaristen ist insoweit als gesichert zu betrachten, als sie sich mit einer derartigen Anstalt verträgt, deren notwendige Lebensbedingung eine durchaus feste Ordnung ist. Die Kosten der Ausbildung sind den Zöglingen so erleichtert, daß der Andrang der Bewerber zu der dortigen Aufnahme sich leicht erklärt.

5) Als eine zweite neue Seminargründung darf die Verlegung der Abteilung B des tonderschen Seminars nach Hadersleben betrachtet werden. Die Schwierigkeit, ein derartiges Doppelseminar, wie es bisher in Tondern bestand, zu leiten, leuchtet von selbst ein. Allein wenn diese Schwierigkeit auch zu überwinden gewesen wäre, so war es der Umstand viel weniger, daß in dem dortigen utraquistischen Seminar innere nationale Gegensätze sich leicht so zu krystallisieren vermochten, daß sie nicht bloß dem Staatswol, sondern auch der erziehlichen Entwickelung der Zöglinge Eintrag thun konnten. Diese Gründe ließen die Errichtung einer neuen dreiklassigen Anstalt als wünschenswert erscheinen. Diesbezügliche Verhandlungen wurden 1883 gepflogen, und von seiten der Staatsregierung sofort die Stadt Hadersleben als Ort der Neugründung ausersehen. Der Antrag fand Anfang des Jahres 1884 die Zustimmung des Landtags, und bereits am 12. Mai 1884 trat die neue Anstalt in Hadersleben unter Leitung des ersten Lehrers zu Tondern, Dr. Blügel, mit einer dritten und zweiten Klasse ins Leben. Die bisherige dritte Klasse der Abteilung B in Tondern ward die zweite Klasse in Hadersleben, und die Ergebnisse der noch in Tondern für beide Anstalten abgehaltenen Aufnahmeprüfung ergaben eine Auslese von 20 Zöglingen für eine dritte Klasse in Hadersleben. Einzelne Lehrer der tonderschen Abteilung B siedelten nach Hadersleben über; am 1. April 1885 erhielt die neue Anstalt in dem bisherigen Seminardirektor Castens in Tondern ihren neuen Direktor, das Lehrerkollegium ward durch Ernennung neuer Lehrkräfte vervollständigt, während der bisherige Dirigent, Dr. Blügel, einen Ruf als Seminardirektor nach Pr. Eylau empfing und annahm. Durch Vereinbarung des Königlichen Provinzialschulkollegiums mit dem Magistrat der Stadt Hadersleben vom 15. Mai 1884 ward gegen eine angemessene jährliche Mietsentschädigung vorläufig eine Privatwohnung für das Seminar gewonnen und zweckentsprechend eingerichtet, sowie eine neue Seminarübungsschule in der Nähe in den Räumen eines Schulhauses eingerichtet, in der 150 bis 200 Kinder der Stadt gegen eine Entschädigung von 10 M. à Kind vom Seminar aus unterrichtet werden.

Das neue Haderslebener Seminar ist gleichfalls ein deutsches Externat, aber ein solches, welches allen Anforderungen an die Bedürfnisse derjenigen Gemeinden Nordschleswigs Rechnung trägt, in welchen die Kirchen- und Schulsprache überwiegend dänisch ist. Die Hausordnung der neuen Anstalt ist in den Grundbestimmungen der der übrigen Externate der Provinz gleichlautend. Mit vollem Vertrauen darf der Entwickelung dieser Anstalt im äußersten Norden der preußischen Monarchie entgegengesehen werden.

6) Als die dritte neue Seminargründung muß endlich das Lehrerinnenseminar zu Augustenburg auf der Insel Alsen bezeichnet werden. Die Weihrede des Decernenten für das Seminarwesen, der auch hier der Urheber der neuen Stiftung gewesen war, konnte am Himmelfahrtstage 1878 hervorheben, wie allmählich auch in dieser Provinz das Bedürfnis sich geltend gemacht habe, die Arbeit des Weibes in den Dienst der Schule zu ziehen. Sie wies darauf hin, wie gerade die jüngsten Kinder der Schule in der Lehrerin den natürlichen Ersatz für die Mutter, die größeren Mädchen in ihr eine Freundin und Schwester finden würden, die ihnen in der Sauberkeit, der Ordnungsliebe und Emsigkeit zum Vorbild zu dienen vermöchte. Vor allen Dingen aber ward der Einfluß einer Lehrerin auf das Gemütsleben der Kinder betont, das bei der Pflege aller übrigen Seiten des menschlichen Geistes in unserer Schule bisher wol etwas stiefmütterlich behandelt sei. Für die Bildung der Lehrerinnen sei bisher zwar auch manches Dankenswerte geschehen, aber Ersprießliches könne doch erst erreicht werden, wenn der Staat mit

seinen großartigen Mitteln eintrete, und dazu habe er sich jetzt durch Errichtung dieser neuen Anstalt bereit erwiesen.

Das neue Seminar hatte in dem Augustenburger Schlosse eine prachtvolle Wohnstätte gefunden, die bis zu dem genannten Tage aufs zweckmäßigste und schönste eingerichtet war. Den Direktor eingeschlossen zählt die Anstalt 6 Lehrkräfte, drei Lehrer und drei Lehrerinnen, ein siebenter wird noch erwartet. Die Anstalt ist ein Internat für 60 Seminaristinnen. Durch einen zwischen der Königlichen Regierung und dem Königlichen Provinzialschulkollegium zu Schleswig mit dem Vorstande des Fleckens Augustenburg vom 13. März 1878 abgeschlossenen Kontrakt ward die Ausstattung der Wohn- und Schlafzimmer sowie des Krankenzimmers für die 60 Seminaristinnen mit allen nötigen Geräten mit der Maßgabe vom Flecken übernommen, daß diese nach 10 Jahren ohne Entschädigung in das Eigentum des Seminars übergehen, falls aber innerhalb dieser Frist die Anstalt aufgelöst oder von Augustenburg verlegt werden sollte, die übernommene Verpflichtung aufhören und die vom Flecken angeschafften Gegenstände an den Flecken zurückfallen sollten.

Für diese Verpflichtung übernahm widerum die Anstalt die Sorge für den unentgeltlichen Unterricht aller Knaben und Mädchen des Fleckens, welche das 10. Lebensjahr noch nicht überschritten hatten. Durch diese Einrichtung ward dem Flecken der zweite Lehrer erspart, für dessen Verwendung das Königliche Provinzialschulkollegium die Sorge übernahm. Dafür hatte der Flecken die einmalige Ausstattung der Übungsschule und die Anschaffung der nötigen und wünschenswerten Lehrmittel aus seinen Mitteln zu leisten.

Durch Kontrakt vom 8. Januar 1879 wurden die Verhältnisse der Ökonomie geregelt. Jede Seminaristin hat für volle Kost für den Tag eine Mark zu bezahlen, welche Zahlung indes für die Zeit der Ferien wegfällt. Eine vortreffliche Hausordnung regelt den Tageslauf der jungen Lehrerinnen in Arbeit und Muße, in Wachen und Schlafen aufs genaueste.

7) Der Oberaufsicht des Königlichen Provinzialschulkollegiums zu Schleswig ist auch das landständische Schullehrerseminar zu Ratzeburg unterstellt. Eine geordnete Vorbildung für den Schuldienst ist in dem Herzogtum Lauenburg erst spät in Aussicht genommen. Bis zum Jahre 1836 wurden die künftigen Lehrer den besten Schuldienern des Herzogtums ausgethan und von diesen besonders an den Orten geschult, wo zugleich ein des Schulwesens kundiger Prediger stand, um dort auf eigene Kosten sich von beiden die beste Lehrmethode anzueignen. Ein Verzeichnis derartig vorgebildeter Aspiranten ward dann mit den Personalien dem Superintendenten behändigt, um nach demselben bei Vakanzen von Schulstellen angemessene Berücksichtigung zu finden. Durch eine Konsistorialkurrende vom Jahre 1836 trat in dieser Art der Vorbildung Wandel ein. Die kleinen, im Ländchen zerstreut liegenden Bildungsstätten der Lehrer wurden aufgegeben, und die Normalschule in Ratzeburg, in welcher die wechselseitige Schuleinrichtung eingeführt war, an die Stelle gesetzt. Nach der allegierten Kurrende „werden junge Leute, die sich dem Schulfache widmen wollen, auch schon jetzt gute Gelegenheit finden zu ihrer Vorbereitung bei der hiesigen Stadtschule und sich besonders mit der Methode des wechselseitigen Unterrichts bekannt machen". Dem Lehrer der Normalschule sollte nach Vereinbarung mit der Ritter- und Landschaft im Jahre 1841 für seine Bemühungen als Honorar 360 M. zuerkannt werden und, als dieser im Jahre 1848 versetzt ward, durch Beschluß des Konsistoriums an dem Präparandeum zwei neue Lehrkräfte angestellt, neue Unterrichtsfächer angebaut werden, um den Zwecken der Vorbildung vollständiger zu genügen. Dem zweiten Pastor an der Stadtgemeinde wurde der Unterricht in der Religion, im Deutschen und in der Geographie in wöchentlich 6 Stunden überwiesen, während dem zweiten Lehrer der Unterricht in der Katechese, im Rechnen, Schreiben und Singen anvertraut wurde. Als Unterrichtslokal diente das Klassenzimmer der Normalschule. Die äußeren Verhältnisse des Präparandeums blieben unverändert

bis zum Jahre 1873, die inneren, von welchen weiter unten geredet werden soll, gestalteten sich reicher und fruchtbarer während der fünfziger Jahre. Während dieser Zeit hatte das lauenburgische Konsistorium mit der Kanzelei in Kopenhagen nicht nur wegen einer neuen Landschulordnung verhandelt, sondern auch wegen Umwandlung des Präparandeums in ein Seminar. Die Ereignisse des Jahres 1864 hemmten die dahingehenden Pläne; als aber im Jahre 1868 die neue Schulordnung erschienen war, erfolgte endlich auch im Jahre 1873 die Umwandlung des Präparandeums in ein Seminar, nachdem diese am ersten Juli desselben Jahres auf dem Landtage zu Ratzeburg beschlossen worden war. Am 15. Oktober 1873 ward das Seminar eröffnet, freilich nur mit einem festangestellten Lehrer und einer Reihe von Hilfslehrern. Da aber das System der Hilfslehrer sich sehr bald als unmöglich erwies, wurde auf dem Landtage vom 10. Juni und 12. August 1874 die Gründung einer festen resp. zweiten und dritten Seminarlehrerstelle bewilligt. Später kam auch ein Übungslehrer an der Übungsschule hinzu, während der um die Errichtung des Seminars verdiente Superintendent Dr. Brömel die Direktion der Anstalt freiwillig und unentgeltlich übernahm und die Leitung bis an seinen Tod 1885 fortgeführt hat. Auch dieses Seminar ist ein Externat.

B. Die innere Organisation der schleswig-holsteinischen Seminare.

Die Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872 bezeichnen einen Wendepunkt nicht bloß im Leben der altpreußischen Seminare, sondern auch in dem der Seminare der neuen Provinzen, die fortan die Geschicke der alten teilen. Aber auch die Zwischenzeit bis zu diesem Wendepunkte wurde von der rüstigen und umsichtigen Verwaltung ausgiebig benutzt. Die vorhandenen drei Seminare erhielten eine vierte ordentliche Lehrerstelle; für die musikalische Ausbildung der Zöglinge ward das Geigenspiel eingeführt, neue vortreffliche Orgelwerke erbaut, Klaviere angeschafft, für den Turnunterricht neue Hallen erbaut und mit zweckmäßigem Turngerät ausgerüstet. Im Laufe der Jahre ist dieser auf das beste vervollständigt. Die Abgangsprüfung wurde durch neue Vorschriften geregelt, für Segeberg durch die Verfügung vom 19. August 1869. Vor allen Dingen aber ward der Erwerb einer eigenen Übungsschule angebahnt, während die Stadtschulen, welche bisher mit den Seminaren der Provinz in Verbindung gebracht waren, aus dieser Verbindung allmählich gelöst und ihren bisherigen geistlichen Mitinspektoren zur Aufsicht zurückgegeben wurden. Für Segeberg trat diese Einrichtung am 5. Nov. 1872 ins Leben; die Übungsschule war fortan der Aufsicht des Direktors unterstellt, hatte ihren eigenen Ordinarius, der von nun an das Leben der Schule mit dem des Seminars praktisch zu vermitteln hatte. Die Übungsschule war jetzt für das Seminar die Versuchsstätte der praktisch-theoretischen Ausbildung der Zöglinge.

Mit Ostern 1873 traten für die Mehrzahl der Anstalten in der preußischen Monarchie die Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872 ins Leben. Die Zeit vom 15. Oktober 1872 bis Ostern 1873 war der Umarbeitung des Normallehrplans nach den provinziellen Verhältnissen der einzelnen Seminare für die ministerielle Genehmigung gewidmet. Obwohl die schleswig-holsteinischen Seminare manches Eigentümliche daran geben mußten, waren sie nach ihrer bisherigen inneren Organisation doch imstande, dieser Wandelung ohne Schwierigkeiten zu begegnen.

Nur das Ratzeburger Seminar als landschaftliche Anstalt mußte sich Beschränkungen auferlegen, die später die höhere Genehmigung fanden. Treten wir jetzt an die Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872 heran, um sie als Grundlage unserer Seminare in den Grundzügen darzustellen.

I. 1) Die Vorbildung der Präparanden war bisher Privatsache. Durch den ministeriellen Erlaß vom 15. Oktober 1872 B 1313, wurde sie geregelt und durch die Vorschriften über die Aufnahmeprüfung an den Königlichen Seminaren derselben ein bestimmtes Ziel gesetzt. Königliche Präparanden wurden im Laufe der siebenziger Jahre

zu Apenrade und Barmstedt errichtet; aber auch eine Reihe privater Anstalten wurden mit Genehmigung des Königlichen Provinzialschulkollegiums zugelassen, wenn ihre Lehrpläne von dieser Behörde genehmigt waren und sie sich der Revision eines hiermit beauftragten Seminardirektors unterzogen hatten. In solchen Fällen hatte sich dieser private Präparandenunterricht der Unterstützung der Behörde zu erfreuen. Für die Aufnahme ins Seminar ist bei jedem der schleswig-holsteinischen Seminare eine Prüfung angeordnet, deren Termin sich hier an die Vollendung der zweiten Prüfung anschließt. Haben die Aspiranten mit dem vollendeten 17. Lebensjahre den Nachweis ihrer Unbescholtenheit, ihrer Gesundheit und der für die Kosten des Aufenthalts im Seminar ausreichenden Mittel führen können, so werden sie von dem resp. Seminardirektor zur Prüfung zugelassen. Diese Prüfung ist eine schriftliche und mündliche, wie die „Vorschriften" sie im einzelnen zur Kunde der Aspiranten bringen. Zeigt sich im schriftlichen Teile der Prüfung zweifellos Unreife, so kann die Prüfungskommission, die hier wie bei allen Prüfungen des Seminars aus dem Königlichen Kommissarius des Provinzialschulkollegiums und dem Lehrerkollegium der Anstalt besteht, den Aspiranten von der ferneren Prüfung abweisen. Wo in der mündlichen Prüfung bei einem Examinanden Zweifel an der Reife desselben entstehen, muß dieser noch einmal in den Gegenständen, in welchen er schwach erscheint, vor dem ganzen Kollegium geprüft werden. Bei der Beurteilung werden die Leistungen in Religion, Sprache, Rechnen und Raumlehre, Musik, Realien und Geschichte je unter eine gemeinsame Censur gebracht; hat ein Aspirant in einer dieser Hauptcensuren das Prädikat „ungenügend", so kann er zurückgewiesen werden, wofern er nicht in andern Gegenständen sich so ausgezeichnet hat, daß von ihm die Ergänzung der Lücken erwartet werden kann. Nur wenn die Leistungen in der Musik wegen Mangels an Gehör unzureichend sind, darf die Aufnahme ins Seminar nicht verweigert werden.

2) Der Lehrplan. Nach der Lehrordnung und dem Lehrplan der Allgemeinen Bestimmungen für die Königlichen Schullehrerseminare (B 2314) dauert der Kursus im Seminar drei Jahre. Am Ende eines Kursus gehen sämtliche Mitglieder desselben ohne weiteres in den nächst höheren über. Hat ein Seminarist die Befähigung dazu nicht erreicht, so ist seine Entlassung von der Anstalt bei der vorgesetzten Behörde zu beantragen; doch kann auch die Genehmigung dafür nachgesucht werden, daß er den Kursus seiner Klasse noch einmal durchmacht, wenn sein Zurückbleiben nicht von ihm verschuldet ist.

Die Unterrichtsgegenstände des Lehrplans für alle preußischen Königlichen Seminare sind auf nächster Seite angegeben.

2) Die Übungsschule. Mit jedem Seminar ist eine mehrklassige und meist auch eine einklassige Übungsschule organisch verbunden.

Die Arbeit in der Übungsschule wird unter der Aufsicht des Seminardirektors durch einen besonderen Lehrer als Ordinarius geleitet. Diese Funktion ist möglichst einem ordentlichen Seminarlehrer zu übertragen, der in jedem Falle Mitglied des Seminarlehrerkollegiums ist.

Die Zöglinge der 3. Klasse treten noch in keine Beziehung zur Übungsschule, die der 2. Klasse können den Lektionen der Seminarlehrer zuhören, in den Pausen Helferdienste leisten und versuchen sich in eigenen Lehrproben. Die erste Klasse übernimmt unter Aufsicht und Leitung des Seminarlehrers und des Ordinarius der Schule fortlaufenden Unterricht in derselben zum wenigsten in 6, zuhöchst in 10 Stunden. Beim Segeberger Seminar findet der Wechsel der Lehrseminaristen in den einzelnen Klassen und Fächern der dreiklassigen Übungsschule in jedem Tertial statt. Die Durchsicht und Kritik der für die verschiedenen Unterrichtsfächer von den Lehrseminaristen ausgearbeiteten Entwürfe übernimmt im voraus der betreffende Fachlehrer, der Direktor die aller Religionsentwürfe.

No.	Unterrichtsgegenstand.	Stundenzahl. 1. Kl.	2. Kl.	3. Kl.
1	Pädagogik	3	2	2
2	Religion	2	4	5
3	Deutsch	2	5	5
4	Geschichte	2	2	2
5	Rechnen	1	3	3
6	Raumlehre	—	2	2
7	Naturbeschreibung, Physik, Chemie	2	5	4
8	Geographie	1	2	2
9	Zeichnen	1	2	2
10	Schreiben	—	1	2
11	Turnen	1	2	2
	Schwimmen im Sommer.	1	1	2
12	Musik			
	a) Klavierspiel in 3 Abteilungen à 1 Stunde	—	—	1
	b) Orgelspiel in 3 Abteilungen à 1 Stunde	1	1	—
	c) Harmonielehre in 3 Abteilungen à 1 Stunde	1	1	1
	d) Violinspiel in 3 Abteilungen à 1 Stunde	1	1	1
	e) Gesang 1. und 2. Klasse komb.	2	2	2
	f) Unterrichtsübung im Gesang komb.	1	—	—
13	Fremdsprachlicher Unterricht, komb.	2	2	3
14	Gartenbau-Unterricht, komb.	1	2	2

Bemerkung. Die fünfte Religionsstunde für die 3. Klasse ist, abweichend vom Normalplan, von dem Kultusminister den Seminaren dieser Provinz bewilligt, weil die Volksschule derselben in der Katechismuslehre auch die Lehre von den Sakramenten zu behandeln hat. — Am Ende jedes Semesters finden Schlußprüfungen vor dem Lehrerkollegium statt und verbreiten sich über sämtliche Unterrichtsgegenstände.

Außer diesem Unterricht versuchen sich die Seminaristen der 2. und 1. Klasse in Lehrproben, welche in betreff des Religionsunterrichts alle Formen desselben vorführen: Biblische Geschichte, Perikope, Bibelspruch, Schriftabschnitt, Katechismus, geistliches Lied und Kirchengeschichte. Der Text zu diesen Lehrproben wird in beiden Klassen meistens 6 Wochen vor der Probe aufgegeben, eine halbe Woche vor derselben dem Direktor im Entwurf vorgelegt, dann mit dem Seminaristen durchgearbeitet und von einem Mitseminaristen schriftlich beurteilt, dieses Urteil dem Direktor mit dem Entwurf noch vor der Probe zur Durchsicht überreicht, und nach der Probe, der alle Seminaristen der Klasse beiwohnen, unter Berücksichtigung der schriftlichen Recension vom Direktor öffentlich beurteilt, während die Seminaristen, die nach einer bestimmten Ordnung ihre Bemerkungen zu der Probe notieren, jetzt im einzelnen aufgefordert werden, ihr Urteil über dieselbe abzugeben. So beteiligen sich alle Seminaristen mit ihrem Interesse an jeder Lehrprobe.

3) Nicht minder wie um die praktische Ausbildung der Zöglinge durch die Seminarschule, um die erhöhte Pflege der Musik, hat sich die preußische Unterrichtsverwaltung um den Unterrichtsbetrieb des Deutschen im Seminar verdient gemacht und durch das Seminar wider um die Volksschule. In allen Gattungen dieser Schule hatte vor Eintritt der neuen Unterrichtsverwaltung der grammatisierende Betrieb des Deutschen meist nach der Becker-Wurstschen Methode die Herrschaft; die sachliche Behandlung des Deutschen trat sehr in den Hintergrund. Es muß als ein großes Verdienst unseres Seminardecernenten, Dr. Schneider, angesehen werden, daß er sofort nach Antritt seines Amtes der Behandlung des Deutschen nicht nur neue Bahnen

anwies, sondern durch Ausarbeitung seiner deutschen Lehrbücher, der Deutschen Fibel im Jahre 1864 (als Rheinische Fibel zu Neuwied erschienen), des Deutschen Kinderfreundes 1873, der Germania 1877 und des Jugendfreundes 1881 den Seminaren wie der gesamten Volksschule der Provinz in ihrer reichen Gliederung einen Stoff für die organische Behandlung des Deutschen zuwies, der nach allen Seiten hin wie der praktischen Lesekunst und Leselehre, so nach seiner stufenmäßigen Auswahl, Anordnung und Gliederung des Stoffes, seiner korrekten sprachlichen Durcharbeitung der Lesestücke, nach dem nationalen, ethischen und religiösen Geist, der die Lesebücher durchweht, als mustergültig anerkannt worden ist. Nur auf diesem Wege war bei der bunten Manigfaltigkeit der vielen mäßigen Lesebücher, die im Gebrauch waren, bei aller Duldung eine würdige Einheit im Betriebe dieses wichtigen Lehrgegenstandes herzustellen, die der Provinz nur zum Segen gereichen kann. Daß der Widerstand bei einer solchen Einrichtung nicht ganz unthätig bleiben würde, ließ sich erwarten. Mit prinzipiellen Gegnern ist nicht leicht kämpfen. Im ganzen aber vollzieht sich die Einführung dieser Bücher verhältnismäßig leicht, da sie in den meisten Fällen um ihres Wertes willen sich von selbst einführen.

4) Der obige Lehrplan hat indes nur uneingeschränkte Geltung für die Königlichen Seminare der Provinz; für das landständische Seminar in Ratzeburg traten Beschränkungen ein. In den vornehmsten Stücken freilich folgt auch diese Anstalt in ihrem Lehrplan überall, wo sie es vermag, den Bestimmungen des Normalplans vom 15. Oktober 1872. Aber ihr Kursus ist nur ein zweijähriger, daher der Unterricht nur in zwei Klassen mit einjährigem Kursus erteilt wird. Hat ein Seminarist am Ende des ersten Kursus die Befähigung nicht erhalten, mit den übrigen in die erste Klasse überzugehen, so muß er die Anstalt verlassen, obwol auch einem solchen, wenn er ohne Verschulden hinter den Anforderungen zurückgeblieben ist, verstattet werden kann, den Kursus noch einmal durchzumachen. Ebenso verhält es sich mit den Zöglingen der ersten Klasse. Fernere Abweichungen vom Normallehrplan sind: 1) die Bestimmung, daß die Aspiranten erst mit vollendetem 18. Lebensjahre aufgenommen werden; 2) daß fremdsprachlicher Unterricht nicht erteilt wird; 3) daß der gesamte Lehrstoff des Normalplans auf zwei Jahre verteilt und demgemäß ausgewählt werden muß; 4) daß im Unterkursus eine höhere Anzahl von Lehrstunden, nämlich 26, im Oberkursus 22 Stunden wöchentlich gegeben werden müssen; 5) daß die Mitglieder des Oberkursus zwar die Hauptarbeit in der Übungsschule zu übernehmen haben, aber höchstens bis zu 6 Stunden, während die schwächeren unter dieser Zahl bleiben, um eine Überbürdung zu verhüten. Dagegen treten die Mitglieder des Unterkursus sofort in Beziehung zur Übungsschule, versuchen sich unter Leitung des Übungslehrers in eigenen Lehrproben. Die Befähigteren unter diesen geben sogar fortlaufenden Unterricht in der Mittelklasse der Volksschule, wenn auch nur in wenigen Stunden. Die Übungsschule ist eine der Stadtschulen.

5) Die Besoldung der Seminarlehrer. Diese findet nach dem Normaletat vom 31. März 1873 statt. 1) Die Besoldung für den Direktor ist 3600—4800 M., im Durchschnitt 4200 M.; 2) für die ersten Lehrer 2700—3300 M., im Durchschnitt 3000 M.; 3) für die übrigen ordentlichen Lehrer 1700—2700 M, im Durchschnitt 2200 M. Wo den ordentlichen Lehrern keine Wohnung zugewiesen wird, beziehen sie einen Wohnungsgeldzuschuß von 300 M., die Direktoren und ersten Lehrer Wohnungszuschüsse nach der Servisklasse der Stadt, in der das Seminar belegen ist. Diese drei Besoldungskategorieen sind für die ganze Monarchie untereinander übertragbar.

Abweichend von diesem Etat bezieht der Direktor des landständischen Seminars zu Ratzeburg, wie erwähnt, kein Gehalt.

Der erste Lehrer bezieht ein Gehalt von	3000 M.,	ein Wohnungsgeld von	450 M.
„ zweite „ „	2400 M.,	„	216 M.
„ dritte „ „	1800 M.,	„	216 M.
Für den Unterricht im Zeichnen und Turnen sind			408 M.

ausgeworfen.

6) Die Zöglinge der Königlichen Seminare bezahlen kein Schulgeld und genießen je nach den Verhältnissen der öffentlichen Mittel eine Unterstützung aus Staatsfonds im Betrage von 75—110 M. pro Kopf im Jahre, während das landschaftliche Seminar zu Ratzeburg ein jährliches Schulgeld einzieht, was für die einheimischen Zöglinge 40 M., für die auswärtigen 60 M. beträgt.

7) Bei den Königlichen Seminaren finden ständige und außerordentliche Nebenkurse statt. a. Zu den ständigen Kursen gehört der sechswöchentliche praktische pädagogische Kursus für Kandidaten der Theologie, deren Termine von dem Kultusminister festgesetzt werden. b. Zu den außerordentlichen Kursen gehören die Turnkurse für im Amte stehende Lehrer, die bisher besonders in Tondern, Segeberg und auch in Ütersen abgehalten worden sind; und c. die deutsch-methodologischen Kurse für im Amte stehende nordschleswigsche Lehrer, um sie in der deutschen Sprache zu fördern und zu befestigen. d. Endlich wird von jedem Seminar einmal im Jahre eine Konferenz mit den Lehrern des Kreises abgehalten.

C. Die Prüfungsordnung für Volksschullehrer vom 15. Oktober 1872.

1) Nach dieser Ordnung hat sich jeder Seminarist, der seinen Kursus vollendet hat, einer Entlassungsprüfung zu unterwerfen, zu der auch nicht im Seminar gebildete Lehramtskandidaten zugelassen werden, wenn sie die vorschriftsmäßigen Schriftstücke beim Königlichen Provinzialkollegium eingereicht haben werden.

Die Bestimmungen über die schriftliche, mündliche und praktische Prüfung sind in §§ 6—10 der Prüfungsordnung im einzelnen verzeichnet. Die mündliche Prüfung geschieht vor der gesamten Prüfungskommission, zu der außer einem Regierungsschulrat auch der Generalsuperintendent des Herzogtums hinzugezogen wird. Die Prüfung erstreckt sich über alle Gebiete des Seminarunterrichts; außerdem legen die Examinanden eine Lehrprobe vor der Kommission ab, auf welche ein besonderes Gewicht gelegt wird. Über die Ergebnisse der Prüfung in den einzelnen Gegenständen wird ein Protokoll geführt. Die Prädikate sind: sehr gut, gut, genügend und nicht genügend. Nach dem Gesamtergebnis der Prüfung wird entschieden, ob dem Examinanden die Befähigung zu erteilen oder zu versagen sei. Das letztere geschieht, wenn er in Religion oder in Deutsch oder im Rechnen oder in mehr als drei andern Gegenständen nicht genügt hat. Auf Grund der bestandenen Prüfung erhalten die Examinanden ein Zeugnis, welches den Namen sowie die Personalien des Kandidaten, die Art seiner Vorbildung, eine Angabe über Fleiß und Führung, die Censuren über die Leistungen in den einzelnen Lehrgegenständen, sowie über die abgelegte Lehrprobe enthält. In dem Zeugnisse ist auch die Befähigung auszusprechen, welche der Kandidat im Orgelspiel oder in einer der fremden Sprachen erworben hat. Die Aufsichtsbehörde fügt dem Zeugnis sodann die Bescheinigung der Befähigung des Kandidaten für die provisorische Verwaltung eines Elementarschulamts hinzu.

2) Die Besoldungsverhältnisse der Elementarlehrer bei der provisorischen Anstellung.

Nachdem in der Provinz Schleswig-Holstein durch zeitweilige Erhöhung der Zahl der Zöglinge in den Königlichen Seminaren sowie durch die Gründung von drei neuen Seminaren dem Mangel an Lehrkräften für die Volksschule einigermaßen gesteuert ist, sind die Gehaltsverhältnisse der provisorisch angestellten Lehrer im Sinken begriffen. Das Gehalt eines solchen Lehrers ist hier im Durchschnitt in den Städten 11—1200 M., auf dem Lande 900—1050 M.

3) Die zweite Prüfung. Frühestens zwei, spätestens fünf Jahre nach der ersten Prüfung haben die Volksschullehrer an einem Seminar desjenigen Regierungsbezirks, in dem sie angestellt sind, in einer zweiten Prüfung die Befähigung für die feste Anstellung bei derselben Prüfungskommission zu erwarten wie bei der ersten

Prüfung. Bei der Meldung beim Königlichen Provinzialschulkollegium ist mit dem Zeugnis des Lokalschulinspektors eine vom Examinanden gefertigte Ausarbeitung über ein von ihm selbst gewähltes Thema, eine von ihm selbst gefertigte Zeichnung und eine Probeschrift mit der Versicherung einzureichen, daß er selber der Autor dieser Arbeiten sei und nur die angegebenen Quellen benutzt habe. Die schriftliche Prüfung besteht in der Anfertigung eines Aufsatzes über ein Thema aus der Schulpraxis und je einer Arbeit aus dem Gebiete des Religionsunterrichts und eines andern Lehrgegenstandes in schulmäßiger Behandlung. Alle drei Arbeiten werden unter Klausur angefertigt. Die mündliche Prüfung verbreitet sich über die Geschichte des Unterrichts, die Unterrichtslehre, die Schulpraxis und über die Methodik der einzelnen Lehrgegenstände. Auf die Lehrprobe ist ein besonderes Gewicht zu legen. Die Censuren über die Leistungen in den einzelnen Gegenständen sind dieselben wie in der ersten Prüfung. Wünscht einer der Examinanden eine Prüfung in den fakultativen Lehrgegenständen des Seminarunterrichts oder in denjenigen Fächern, in denen er eine Steigerung der bei der ersten Prüfung erreichten Prädikate begehrt, so hat er dieselbe bei seiner Meldung zu beantragen. Solchen Examinanden, die bei guten Leistungen in Religion, Deutsch und Rechnen, außerdem noch in den Realien oder in einer fremden Sprache das Prädikat „gut bestanden" erlangt haben, oder es in der zweiten Prüfung erwerben oder in allen Teilen der letzteren „gut" bestanden sind, kann die Befähigung zum Unterricht in den Unterklassen von Mittelschulen und höheren Töchterschulen verliehen werden. Auch hier fügt die Aufsichtsbehörde dem Prüfungszeugnis des Examinanden die Bescheinigung hinzu, daß derselbe zur definitiven Anstellung befähigt sei.

4) Die Berechtigung zur Anstellung als Lehrer an den Oberklassen der Mittelschulen und höheren Töchterschulen wird durch Ablegung der Prüfung für Lehrer an Mittelschulen, die Berechtigung zur Anstellung als Seminardirektor, als Seminarlehrer, als Vorsteher von öffentlichen Präparandenanstalten, als Rektor an Mittelschulen oder höheren Töchterschulen und zur Übernahme der Leitung an Privatschulen, welche den Charakter von Mittelschulen oder von höheren Töchterschulen haben, wird durch Ablegung der Rektoratsprüfung erworben. Diese Prüfungen indes liegen außerhalb des Bereiches der Seminare.

D. Der Lehrplan des Lehrerinnen-Seminars zu Augustenburg.

1) Die Aufnahme in die Anstalt darf vor vollendetem 15. Lebensjahre nicht geschehen, ein Alter von 16 Jahren ist erwünscht. Der Kursus ist wie auf den Schullehrerseminaren dreijährig. Außer der Abgangsprüfung sind die jungen Lehrerinnen zu keiner weiteren Prüfung an der Anstalt genötigt. Eine zweite Prüfung wird nicht erfordert. Der Lehrplan der Anstalt stimmt im wesentlichen mit dem der Lehrerseminare überein und gründet sich durchaus auf die Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872. Nur in den mathematischen Fächern besteht eine nicht unerhebliche Herabminderung der Anforderungen. Dagegen ist der Unterricht im Französischen obligatorisch, sowie der in weiblichen Arbeiten und im Turnen. Dagegen ist der Unterricht im Englischen fakultativ. In der Musik ist außer Gesang auch das Geigenspiel obligatorisch, der Unterricht im Orgelspiel wegfällig, während etwa die Hälfte der Schülerinnen am Klavierunterricht teilnimmt. Im Französischen wird abteilungsweise, nicht klassenweise unterrichtet.

2) Die Übungsschule besteht aus fünf Klassen und zählt bis zu 90 Schülern, obgleich die normierte Zahl 60 ist. Sämtliche schulpflichtige Mädchen des Fleckens genießen hier den Unterricht vom 6. bis zum 15., sämtliche schulpflichtigen Knaben bis zum 10. Jahre. In der zweiten und ersten Klasse sitzen nur Mädchen.

3) Im Sommer jeden Jahres wird ein Kursus für 12 bereits im Amte stehende

Handarbeitslehrerinnen abgehalten, der acht Wochen dauert, nach deren Ablauf der Departementsrat die Prüfung übernimmt.

4) Die Prüfungsordnung für die Lehrerinnen vom 24. April 1874 giebt die Ziele der Lehrordnung an, welche die jungen Lehrerinnen in den Anstalten, in welchen sie ihre Vorbildung suchen, zu erstreben haben. Lange.

C. Die höheren Lehranstalten.

I. Historisches, Quellen und Litteratur.

Vor der Reformation kann von einem Schulwesen in den Herzogtümern kaum die Rede sein. Ausschließlich Vorbereitungsanstalten für den Kirchendienst waren die alten Kapitelsschulen an den Domkirchen zu Schleswig, Hamburg (bis zum dreißigjährigen Kriege holsteinisch) und Lübeck (1182 freie Reichsstadt, aber kirchlich mit den Herzogtümern verbunden); auch das bei der Kirche von Hadersleben, als einer ecclesia collegiata von Schleswig, eingerichtete sog. Kollegiatstift diente dem gleichen Zwecke (vgl. Jessen, Vorgeschichte der lateinischen Schule. Progr. Hadersleben 1867). Über die pädagogische Wirksamkeit der Klöster (8 in Schleswig, 14 in Holstein) ist kaum etwas zu ermitteln. Eine gewisse Förderung erhielt das Unterrichtswesen, als das Bedürfnis einer Bildung für die Stellung im weltlichen Leben sich in den größeren Städten fühlbar machte und es hier und da gelang, auch für die Laienbildung etwas zu thun. Nach langen Unterhandlungen mit dem Domkapitel setzte es die Bürgerschaft von Lübeck, der ein ausdrücklicher Befehl des Papstes Innocenz IV. vom Jahre 1253 zur Seite stand, endlich durch, daß der Bischof unter mancherlei Vorbehalt seine Einwilligung zu einer für Elementarschüler passenden Schule gab (vgl. Bd. III, S. 287); auch Hamburg erhielt 1281 eine zweite Schule neben der Domschule (vgl. Bd. III, S. 274), und in Kiel wurde die einige Jahre vor 1320 von dem Lübecker Scholastikus Henricus de Culmine hauptsächlich ut divina officia in ecclesia parochiali in Kyl eo sollemnius peragerentur gestiftete Schule unter Emancipation von dem Kloster zu Bordesholm schließlich dem Magistrate überwiesen. Aber während die alten Kapitelsschulen bei der Verweltlichung und dem Verfall der Kapitel immermehr zurückgiengen, geschweige denn daß sie dem Streben nach höherer geistiger Bildung zeitgemäß Rechnung getragen hätten, machten andererseits die politischen Verwickelungen des 14. und 15. Jahrhunderts in den Herzogtümern und der eifersüchtige Widerstand des Klerus eine ruhige Fortbildung anderer Lehranstalten unmöglich, und von öffentlichen Stadtschulen außer den genannten finden sich nur Spuren in Rendsburg und Flensburg (vgl. Jensen-Michelsen, Schleswig-Holsteinische Kirchengeschichte, Kiel 1874 II S. 196 ff.); von Schulen auf dem Lande verlautet aus dieser Zeit nicht das geringste.

Erst mit der Reformation, zu der sich Herzog Friedrich I., seit 1523 König von Dänemark, 1526 bekannte, erwachte das Schulwesen zu rechtem Leben, ja die erste bemerkenswerte That des siegenden Luthertums in den Herzogtümern ist die Stiftung einer höheren Lehranstalt, der Schule zu Husum (1527). Den Grund zu derselben legten die beiden Vorkämpfer der Reformation auf nordfriesischem Boden, der unerschrockene Husumer Vikar Hermann Taß und sein weitblickender Genosse, der Husumer Bürger Mathias Keutzen (vgl. Kallsen, Geschichte der Husumer Gelehrtenschule. Progr. Husum 1867). Etwas später trat die Schule zu Meldorf als eine Stiftung des alten dithmarsischen Staates in das Leben, gegründet für religiös-wissenschaftliche Zwecke mit selbständigem, wie es bei der Gründung schien, mehr als ausreichendem Vermögen durch Beschluß der sog. Achtundvierzig, der Regierungsbehörde des freien Landes Dithmarschen, vom 19. Juni 1540 (vgl. Kolster, Aktenstücke zur Geschichte der Schule von Meldorf. Progr. Meldorf 1875). Und in dieselbe Zeit fallen die Bemühungen des der neuen Lehre mit ganzem Herzen ergebenen Herzogs Christian III., Königs von Dänemark, das gesamte Schulwesen seiner Herzogtümer im Sinne der Reformation zu organisieren.

Nachdem er für Dänemark am 2. Septbr. 1537 die im Entwurf von Luther gebilligte, unter Bugenhagens persönlicher Mitwirkung in Kopenhagen fertiggestellte Kirchenordnung erlassen hatte (vgl. Bertheau, Über die Beziehungen Christians III. zu den Wittenberger Reformatoren. Progr. Ratzeburg 1884), gieng er daran, auch in den Herzogtümern diese ordinatio ecclesiastica, deren zweites Hauptstück vom Schulwesen handelt, zur Einführung zu bringen. Aber sein Plan scheiterte zunächst noch an dem Widerspruch der Stände, welche auf dem Landtage zu Rendsburg (1540) die Ordinanz verwarfen. Erst nachdem das Schriftstück in das Niederdeutsche übersetzt und in verschiedenen Punkten abgeändert worden war, erteilte der Landtag zu Rendsburg am 9. März 1542 die zur Einführung erforderliche Zustimmung, und die Kirchenordnung trat in Kraft. Was diese „Christlyke Kercken-Ordeninge, de yn den Fürstendömen Schleßwig, Holsten u. s. w. schal geholden werdenn“ (abgedr. u. a. in Cromhelms Corpus statut. provincial. Hols. Altona 1750, S. 350 ff.) hinsichtlich des Schulwesens fordert, schließt sich eng an Melanchthons Prinzipien an. Sie fordert für alle Städte und Flecken lateinische Schulen — die Volksschulen (scholae vulgares) werden nur beiläufig erwähnt und der Sorge der Ortsobrigkeit übertragen — mit drei bis vier Lehrern und vier bis fünf Klassen, bezeichnet das Lateinische als Hauptgegenstand des Unterrichtes und giebt sozusagen einen Lehrplan für die einzelnen Klassen von den Elementen an bis zum Verständnis des Cicero, Vergil, Ovid und Terenz; auch eine erste Unterweisung im Griechischen erscheint in der obersten Klasse einer größeren (fünfklassigen) Schule, „doch so, dat dardorch de Latinische Sprake nicht vorsümet werde“. Die Lehrkraft sollte konzentriert, der Privatunterricht (Winkelschulen) beseitigt werden. Zu diesen allgemeinen Bestimmungen war in der ursprünglichen ordinatio ecclesiastica für die Herzogtümer noch die besondere hinzugefügt, daß daselbst (in nostris principatibus Holsatiae et ceteris) an zwei passenden Orten bessere Schulen mit 6 oder 7 Lehrern (nach dem Muster der Schule in Hamburg) eingerichtet werden sollten. Aber wie diese Bestimmung bereits in der zu Rendsburg angenommenen Kercken-Ordeninge darauf beschränkt erscheint, daß nur für Schleswig eine derartige Schule, die für den Besuch der Universität vorbereiten sollte, in Aussicht genommen wird, so blieben leider auch die übrigen Anordnungen Christians zum großen Teil nur theoretische Anleitungen; die wirkliche Ausführung, die in die Hände der Superintendenten, Pröpste, Amtmänner und Bürgermeister gelegt wurde, scheiterte meist an dem Mangel der für die Neueinrichtungen erforderlichen Mittel und Lehrkräfte. Dazu kam, daß die schon 1544 eintretende Teilung des Landes unter Christian III. und seine Brüder Johann und Adolf, die das Bistum in eine bloße Pfründe verwandelte, viele auf beide Herzogtümer bezügliche Bestimmungen der Kirchenordnung aufhob. Die in der letzteren genau bestimmte Organisation der Landesschule zu Schleswig trat nicht in das Leben; auch als Herzog Adolf auf die Vorstellung seines Hofpredigers Paul von Eitzen, der nach mancherlei Weiterungen das Amt eines Generalsuperintendenten über alle Kirchen der beiden Herzogtümer verwaltete, die Eröffnung der projektierten Landesschule als eines paedagogium publicum neben der bestehenden Trivialschule zu Schleswig nach harten Kämpfen mit dem Domkapitel durch feierliches Patent vom Dienstag nach Palmarum 1566 verfügte, kam die Anstalt nicht in Gang und das am 17. Novbr. 1567 endlich inaugurierte Institut fristete trotz aller fürstlichen Gnade nur ein kurzes kümmerliches Dasein (vgl. Sach, Die schola trivialis s. particularis und das paedagogium publicum in Schleswig. Progr. Schleswig 1873). Mehr Erfolg hatte zum Teil der für die Entwickelung des Schulwesens eifrig thätige Herzog Johann. Zwar mußte er sich für seine Residenz Hadersleben unter Aufgabe früherer, auf die Gründung einer höheren theologischen Bildungsanstalt hinauslaufender Pläne darauf beschränken, eine neue bloß vorbereitende Trivialschule zu stiften (es geschah 1567, s. Jessen, Progr. Hadersleben 1567), aber seine Gründung Bordesholm nahm anfangs wenigstens einen günstigen Fortgang. Nach Aufhebung des Klosters 1566 errichtete er dort aus den Einkünften desselben eine Erziehungsanstalt hauptsäch-

lich für die ärmeren Söhne des Adels. Sie war ein Internat für anfangs 12 (seit 1600 aber 24 und später 36) Freischüler und 16 Alumnen, die teils in den höheren Schulwissenschaften, teils in den Anfängen der Theologie unterrichtet wurden. Später kam aber auch diese Anstalt in Verfall — ein drastisches Bild derselben entwirft der Kieler Professor Sam. Rachel in seiner Selbstbiographie (vgl. Archiv für Staats- und Kirchengeschichte der Herzogtümer Schleswig, Holstein, Lauenburg, von Michelsen und Asmussen, Kiel 1833 Bd. I S. 334) — und nachdem sie 1665 aufgehoben worden, verwendete man ihre Fonds zur Gründung der Universität zu Kiel. — Noch heute besteht dagegen die Schule, welche fast gleichzeitig mit der Bordesholmer Anstalt unter eigentümlichen Verhältnissen zu Flensburg in das Leben trat. Zweifellos in der Absicht, einen Mittelpunkt für die römische Propaganda in den Herzogtümern zu schaffen, errichtete dort der wissenschaftlich hervorragende Franziskanermönch Ludolphus Naamani, im niederdeutschen Dialekte allgemein „Broder Lütke“ genannt (vgl. über ihn Flebbe, Ludolf Naaman, der Gründer des Flensburger Gymnasiums. Progr. Flensburg 1885), mit reichen Mitteln, welche die Hinterlassenschaft seiner Eltern zur Verfügung stellte, ein Collegium trilingue et theologicum orthodoxae ecclesiae offenbar nach dem Muster der Sorbonne, deren Schüler er einst selbst gewesen war. Sein Plan war darauf gerichtet gewesen, ein Klerikerseminar zu gründen; aber König Friedrich II. von Dänemark bestätigte endlich am 19. Juli 1566 die von Naaman entworfene Stiftungsurkunde mit dem Zusatze: „Jedoch soll uns und ermelten Rhatt zu Flenßburg jederzeit „vorbehalten sein, die lectiones und disciplin in gerürter Schulen mit und nach Rhatt „gelehrter Leutt zu ordnen und zu verbessern“, und die gewiß in anderer Absicht gegründete Anstalt entwickelte sich noch bei Lebzeiten des Stifters mehr und mehr zu einem Stützpunkte der neuen Lehre. Die Lehrer waren ungeachtet seines Einflusses treue Anhänger des Protestantismus, und trotz seiner zuletzt verzweifelten Anstrengungen nahm der ganze Unterricht allmählich ein rein evangelisches Gepräge an. Naaman starb am 31. Dezbr. 1574; zwölf Jahre danach trat der geistvolle Pädagoge Paul Sperling, ein Schüler von Joh. Sturm und Melch. Junius in Straßburg, sein nur fünfjähriges Rektorat an und gab in seiner administratio scholae Flensburgensis der Naamanschen Stiftung eine feste Organisation, welche die innere Entwickelung der Schule auf Jahrhunderte bestimmte (vgl. Lübker, Zur Geschichte der Flensburger Gelehrtenschule. Progr. Flensburg 1867, auch Dittmann, Die Wohlthäter der alten und neuen Schule. Progr. Flensburg 1860).

Die beiden ersten Jahrhunderte nach der Reformation waren der Fortbildung des Schulwesens in hohem Grade ungünstig. Wohl verstanden es einzelne hochbegabte Rektoren, wie z. B. in Flensburg der bereits genannte Sperling und in Husum sein Zeitgenosse Johannes Oldenburg (1582—1605), dessen designatio classium ein sehr verdienstliches Buch ist (vgl. Kallsen a. a. O. Progr. Husum 1867. S. 4 ff.), ihre Schulen zu organisieren und zu einer zeitweiligen Blüte zu heben, aber die sich wiederholenden Landesteilungen mit den sich daran anschließenden Streitigkeiten, dann der dreißigjährige Krieg, später der schwedische und der nordische Krieg ließen das Land nicht zur Ruhe kommen und drückten den wissenschaftlichen und sittlichen Geist der Zeit tief hinab. Wie bald die geistig belebenden Wirkungen der reformatorischen Kräfte auch im Schulwesen der Herzogtümer verkümmerten, zeigt dessen unerquickliches Bild schon in der ersten Hälfte des 17. Jahrhunderts. Wohin man sieht: unter dem Drucke der Drangsale und Schrecknisse jener Zeit Hader und Zank um rein materielle Dinge zwischen denen, die gemeinsam für die Schule zu wirken berufen waren, viel Mangel an Berufsfreudigkeit und Geschick, ja rechtem Interesse für die Jugend bei Lehrern, die oft widerwillig der Schule nur solange dienten, bis sie glücklich in ein Pfarramt oder eine sonstige einträglichere Stellung gelangten, berechtigte Unzufriedenheit mit den Leistungen der Schule auf Seiten der Eltern, die vielfach durch Einrichtung von Privatschulen dem Verfall des öffentlichen Unterrichts zu begegnen suchten, dazu drückendste Armut das Los der weitaus größeren

Menge unter den Schülern, bei welchen förmliche Bettelei die wichtigste Quelle für den Unterhalt bildete! (vgl. Friedrichsen, Über die Lage und die Verhältnisse der Schüler in den Gelehrtenschulen in früheren Zeiten mit besonderer Beziehung auf unseren Norden. In Falcks Archiv für Geschichte u. s. w. der Herzogtümer Schleswig, Holstein, Lauenburg, Jahrg. 4, S. 412 ff.). Die lateinischen Schulen verfielen unter diesen Verhältnissen immer mehr; giengen sie nicht ganz ein, so hielten sie sich vielfach nur in der kläglichen Gestalt von Oberklassen der sog. deutschen Schulen, welche auf Grund der Kirchenordnung in den Städten eingerichtet worden waren, oder als Privatinstitute der Rektoren dieser Anstalten. „Das meiste wissenschaftliche Interesse," sagt J. C. Jessen (in seinen Grundzügen zur Geschichte und Kritik der Schule und des Unterrichtswesens der Herzogtümer Schleswig und Holstein. Hamburg 1830. S. 179), der (im § 25) den Schul- und Privatunterricht jener Zeit treffend charakterisiert, „herrschte unbedingt in der westlichen Hälfte des Herzogtums Schleswig, auf den Inseln in der Westsee, in den Ämtern Tondern, Husum und Bredstedt, in der Landschaft Eiderstedt.. Dann folgt Dithmarschen, wo nicht nur in den Flecken, sondern in den meisten Kirchdörfern, namentlich Norderdithmarschens, studierte Rektoren sich fanden, denen an manchen Orten noch ein Litteratus, unter dem Titel eines Konrektors oder Kantors, zur Seite stand; gewiß eine Folge des ehemaligen Flors dieses Landes und der geistigen Gewecktheit seiner Bewohner. . . . Auf der Ostseite beider Herzogtümer lag dagegen die Leibeigenschaft wie ein Alp auf dem Herzschlag des geistigen Lebens. Der Adel hielt sich Hauslehrer oder sandte seine Kinder in das Ausland." Wie kümmerlich es aber selbst in der westlichen Hälfte Schleswigs um einzelne sog. lateinische Schulen bestellt gewesen sein mag, läßt sich aus dem Umstande schließen, daß in Friedrichstadt, der 1621 bis 1625 von flüchtigen Holländern unter dem ganz besonderen Schutze des freisinnigen und hochgebildeten Herzogs Friedrichs III. von Holstein-Gottorp aufgebauten und von ihm gehegten Stadt an der Eider, der Stadtsekretär Marcus Gualtherus „für die Accidentien die lateinische Schuhl daneben" hatte (vgl. Biernatzki, Die allgemeine Stadtschule in Friedrichstadt. In Falcks Archiv für die Geschichte u. s. w. Jahrg. 2, S. 610 ff.). Charakteristisch für die Zeit ist es, wenn dieser geistvolle Fürst den Husumern auf ihre Bitte um eine milde Gabe für ihre Schule unter anderem antwortet: „Die Jugend besuche ohne rechte Fundamente die Universitäten und könne also in den Fakultäten nicht fortkommen; so daß, wofern dem Werke nicht beizeiten remediert werden sollte, auf dies jetzige literatum saeculum zum merklichen Abbruch der Kirchen, Schulen und der Regimenter eine hochnachteilige barbaries zu gewärtigen sei." Aber auch dessen wohlmeinende Fürsorge vermochte den Verfall nicht aufzuhalten; selbst seine Neufundierung der Husumer Schule (vom 8. Oktbr. 1632) hatte nicht den erwarteten Erfolg (Kallsen, a. a. O. Progr. Husum 1867. S. 30 ff. u. 43). Die Ausführung des Planes, von dem sich Herzog Friedrich III. für die Hebung geistlichen und weltlichen Regimentes das meiste versprach, die Gründung einer Landesuniversität, mußte er seinem Sohn und Nachfolger überlassen. Das erforderliche Diploma pro constituenda in Ducatu Holsatiae Academia hatte er schon 1652 vom Kaiser Ferdinand III. erhalten; aber erst Herzog Christian Albrecht eröffnete am 3. Oktbr. 1665 die Universität Kiel, welcher u. a. die Bibliothek und die Einkünfte der aufgehobenen Bordesholmer Schule (s. o.) überwiesen wurden (vgl. Ratjen, Beitrag zur Geschichte der Kieler Universität. Kiel 1855).

Hatten die Flensburger Lehrer recht, welche im Jahre 1695 ihre Schule als „unstreitig die größte, ansehnlichste, blühendste" in beiden Herzogtümern nächst der Lübecker und Hamburger bezeichneten, so sah es gewiß am Ende des 17. Jahrhunderts noch recht traurig mit den höheren Schulen des Landes aus; die ganze Anstalt daselbst zählte damals in angeblich 5 Klassen nur an 50 Schüler, später sogar noch weit weniger. Eine bessere Zeit begann erst mit dem zweiten Viertel des 18. Jahrhunderts, als wider Friede im Lande war und gegen die Versunkenheit des Schul- und Unterrichtswesens der neue Geist der Aufklärung und Humanität mit immer zielbewußterer Kraft zu Felde

zog. Schon die aus Geistlichen beider Herzogtümer zusammengesetzte Rendsburger Synode im Jahre 1726 beschäftigte sich mit der Frage der Reorganisation auch des höheren Schulwesens; in der Bekanntmachung vom 6. April (Corp. Const. Hols. I S. 259) sind einige dasselbe betreffende leitende Grundsätze zum Ausdruck gebracht, die einerseits auf eine zweckmäßigere Gestaltung des Unterrichtes, zumal in der Religion, andererseits auf eine festere, der staatlichen Bedeutung der Schulen mehr entsprechende Beaufsichtigung derselben abzielten. Indessen begnügte man sich fürs erste vielfach mit dergleichen Anfängen einer richtigeren Behandlung des Schulwesens, ohne zunächst noch Maßnahmen zu treffen oder Fortschritte zu machen, die von durchgreifenderer Bedeutung gewesen wären Selbst die Neugründungen jener Zeit stehen im wesentlichen noch ganz auf dem herkömmlichen Standpunkt. Der dänische Geheime und Konferenzrat Christoph Gensch von Breitenau hatte 1704 in Plön aus seinen Mitteln — wie es in der nachträglich ausgestellten Fundationsakte vom 4. Sept. 1730 heißt — eine öffentliche evangelisch-lutherische Lateinische, auch Schreib- und Rechenschule gestiftet. Freilich erfuhr dieses „Breitenauische Gestifte" schon in den ersten Decennien seines Bestehens wiederholt Verbesserungen hinsichtlich der Lehrverfassung, wenigstens nach dem Wortlaute regulativartiger Erlasse (vgl. Progr. Plön 1860, Erneuerter Abdruck der beiden 1844 und 1852 erschienenen, die Geschichte der Plöner Schule umfassenden Programme von Trede), aber „zu einer Vorschulung auf künftige Universitätsstudien war nach der Anlage noch gar zu wenig Element in ihr", wenn es auch bei der guten Dotierung der Anstalt möglich war, die für die vier Klassen erforderlichen Lehrkräfte (Rektor und drei Lehrer) regelmäßig zu stellen. Davon konnte in Glückstadt selbst in der Zeit keine Rede sein, als auf den Antrag des dortigen Magistrats „zur Wiederaufhelfung" des dortigen Schulwesens nach einer Verordnung vom 18. Mai 1747 ein collegium scholasticum eingerichtet wurde, das sich lange abmühte, ohne Schüler und ohne Geld einer lateinischen Schule das Dasein zu fristen; gewiß ist, daß in den Jahren 1750—1764 der Rektor in der Regel nur einen, oft gar keinen Schüler in seiner Klasse hatte (vgl. Jungclaussen, Beiträge zur Geschichte der Schule. Progr. Glückstadt 1822; auch Lucht, Beiträge zur Geschichte der Stadt Glückstadt. Kiel 1854). Eine ganz neue Erscheinung auf dem Gebiete der höheren Schulen war dagegen das Gymnasium academicum zu Altona, welches König Christian VI. von Dänemark auf Antrag des Präsidenten von Schomburg 1738 eröffnete und durch besondere Urkunden 1744 förmlich fundierte (vgl. Corp. Const. Hols. I 509 ff.). Zu dieser Umgestaltung bezw. Erweiterung des Pädagogiums mit Vorbereitungsschule, welche aus der im Jahre 1725 errichteten gelehrten Stadtschule Altonas erwachsen war, gab offenbar die Beobachtung Anlaß, daß viele Studierende des Landes mit einer ganz unzulänglichen Vorbereitung auf die Universität kamen und die in den Herzogtümern vorhandenen Lehranstalten nicht geeignet waren, den Landeskindern die „Befähigung zu fruchtreicherer Benutzung akademischer Vorlesungen" zu gewähren. Diesem Mangel sollte das als eine Übergangsschule zwischen Gelehrtenschule und Universität stehende, ganz in dem französischen Modegeiste der Zeit organisierte Christianeum abhelfen, gleichzeitig auch der unter der Hoheit des Herzogs von Holstein-Gottorp stehenden Kieler Universität Konkurrenz machen und verhindern, daß die Landeskinder zur Erlangung einer höheren Schulbildung außer Landes gingen. „Tüchtige und im Wandel unsträfliche Professores" sollten „in den vier sogenannten Fakultäten und allen dahin gemeiniglich gerechneten Teilen der Gelehrsamkeit" propädeutische Vorlesungen halten, auch „habile Sprach- und Exercitienmeister" angestellt werden, „deren die Studierenden in Erlernung allerlei anständiger und im gemeinen Leben nützlicher Sprachen, Künste und Leibesübungen sich bedienen können". Die Obhut über das gesamte Institut, (Christianeum, Pädagogium und Vorbereitungsschule) wurde einem Collegium gymnasiarchale übertragen, welches aus dem Stadtpräsidenten, dem Kirchenpropst als eigentlichem Gymnasiarchen, dem ersten Bürgermeister und dem Stadtsyndikus zusammengesetzt war. Anfangs wurde das Christianeum verhältnismäßig stark besucht; als aber später infolge der philanthropisti-

schen Bewegung sich die Schulen des Landes überhaupt mehr hoben, verlor diese Stiftung mit ihren unklaren Zielen und ihrer dilettantischen Behandlung der Wissenschaften immer mehr an Bedeutung und kam erst zu festem Bestande, als durch Königl. Resolution vom 10. Mai 1771 das Gymnasium academicum mit dem Pädagogium unter einem Namen widerum vereinigt, die juristischen und theologischen Professuren eingezogen und dadurch die Ziele der Anstalt mit denen jeder besseren Gelehrtenschule gleichgestellt wurden; ihre damalige Neugestaltung fand ihren Abschluß in der von Christian VII. bestätigten Altonaischen Gymnasialordnung vom 29. Septbr. 1773 (vgl. Eggers, Progr. des Christianeums zu Altona 1829, 1831, 1834, 1844).

Bekundete sich so auch das allseitige Interesse für Hebung des Schulwesens in vielfach fördernder Weise, so war doch eine einheitliche Organisation der höheren Schulen des gesamten Landes im 18. Jahrhundert nicht zu erreichen. Die neuen Schulordnungen, welche die verschiedenen Landesfürsten im zweiten Viertel desselben erließen, gehen zwar im wesentlichen von gleichen Grundsätzen aus, weichen aber im einzelnen vielfach von einander ab. Dazu kam, daß es in der Regel an geeigneten Lehrkräften fehlte, mit denen eine durchgreifende Umgestaltung der Gelehrtenschulen hätte ausgeführt werden müssen; die Dotierung der Stellen war im allgemeinen so kümmerlich, daß in der That nicht viel verlangt werden konnte und auch der besseren Lehrer Arbeit sich allzusehr zersplittern mußte. Eine verhältnismäßig durchgreifendere Organisation wurde zu der Zeit möglich, als nach Vereinigung des Herzogtums Schleswig unter des dänischen Königs Botmäßigkeit auch für diesen Landesteil diejenigen Grundsätze maßgebend wurden, welche für den Königlichen Anteil des Herzogtums Holstein bereits durch die Verordnung vom 31. Dezbr. 1747 geltend gemacht worden waren. Und Friedrich V. wie sein Sohn Christian VII. hatten ein verständnisvolles Interesse für Geistesbildung und Schulwesen! Welche Stimmung in dieser Beziehung an dem Hofe zu Kopenhagen herrschte, das ist aus dem Leben Klopstocks, Schillers, Basedows u. a. hinlänglich bekannt. Man scheute dort keine Opfer, wenn es galt, geistige Interessen zu fördern. Speziell für das höhere Schulwesen ist sowol unmittelbar als auch mittelbar, wie z. B. durch die ersprießliche Pflege der Kieler Universität, welche 1773 mit an die Königliche Linie überging, gar vieles gethan worden; 1777 wurde da zur Ausbildung von Schulmännern ein philologisches Seminar errichtet, 1778 eine Feststellung der Forderungen versucht, welche die Rektoren bei Entlassung ihrer Schüler zur Universität im Auge zu halten hätten (vgl. Wiese, Das höhere Schulwesen in Preußen, II S. 573), 1780 auf Antrag des Kanzlers der Universität J. A. Cramer durch Erhebung eines Zuschlags von je 1 Schilling auf jedes Exemplar des für Rechnung gewisser milder Stiftungen gedruckten allgemeinen Landesgesangbuches der sog. lateinische Schulfonds für Zwecke des Gelehrtenschulwesens gegründet, den König Christian VII. gleich im folgenden Jahre durch ein Privatgeschenk von 2000 Rthlr. wesentlich förderte; ja es wurde endlich durch die Königl. Resolution vom 1. April 1797 zunächst für das Herzogtum Schleswig eine durchgreifende Reform des Schulwesens auf neuer Grundlage angebahnt. Durch sie wurde vor allen Dingen der bei anderer Gelegenheit in einem „Kanzleipatent“ vom 3. Febr. 1798 konstatierten Erscheinung Rechnung getragen, „daß die Studierenden großenteils nicht vorbereitet genug auf die Universität (Kiel) kommen, um den Unterricht ihrer Lehrer gehörig nutzen und sich zu den Ämtern im Staate geschickt machen zu können“. Für das Herzogtum Schleswig wurde die Zahl der Gelehrtenschulen auf vier beschränkt; nur diese — in Schleswig, Husum, Flensburg und Hadersleben — sollten auf die Universität vorzubereiten haben; alle übrigen sog. lateinischen Schulen wurden in Bürger- oder Volksschulen umgewandelt, in welchen öffentlicher Unterricht in den gelehrten Sprachen nicht stattfand.

Die Durchführung dieser Reform und eine Reihe von Spezialregulativen, die für die holsteinischen Schulen nach und nach erlassen waren, bahnte der Allgemeinen Schulordnung den Weg, durch welche am Anfange dieses Jahrhunderts eine einheitliche gesetz-

liche Grundlage für das gesamte Schulwesen des ganzen Landes geschaffen werden sollte. Zehn Jahre währten die Verhandlungen, in denen die Aufbringung der fehlenden Geldmittel eine der hauptsächlichsten Schwierigkeiten bildete. Endlich unter dem 24. August 1814 erschien die Allgemeine Schulordnung für die Herzogtümer Schleswig-Holstein (vgl. Chronol. Sammlung der Verordn. und Verf. für die Herzogt. Schleswig-Holstein, 1814, No. 76), das Werk des Generalsuperintendenten Adler, „eine Verordnung, die neben der Aufhebung der Leibeigenschaft den Namen Friedrichs VI. in Segen erhalten wird“. Die sämtlichen Schulen werden in drei Kategorieen geteilt: Gelehrtenschulen, Bürgerschulen, Landschulen. Von den ersteren, deren Organisation von den 77 Paragraphen die ersten 29 behandeln, kommen auf Schleswig die bereits oben genannten vier, in Holstein außer dem Gymnasium zu Altona die Gelehrtenschulen zu Kiel, Plön, Glückstadt und Meldorf, an welchem Orte kurz vorher ein begüterter Bürger, Chr. Bütje, sein ganzes Vermögen der Schule vermacht hatte. Diese neun Schulen, denen allein das Recht vorbehalten ward, Schüler nach voraufgehender Prüfung zur Universität zu entlassen, sollen je „vier mit den gehörigen gelehrten Kenntnissen versehene Lehrer“ haben, die von allen kirchlichen Funktionen frei nur ihrem Schulamte leben können. Die Patronatsrechte der Städte und Stiftungen wurden infolge des Hinzutritts der Staatskasse zur Bewirkung einer besseren Dotierung aufgehoben, und die Ernennung der Lehrer an den Gelehrtenschulen erfolgte fortan „wie bei anderen Staatseinrichtungen“ durch den Landesherrn; die Lokalaufsicht über die Gelehrtenschulen wurde speziellen Schulkollegien übertragen, zu denen regelmäßig der Bürgermeister und der erste Geistliche der Stadt sowie der Rektor der Schule selbst gehörten; der in § 2 der Schulordnung anbefohlene Erlaß von Schulregulativen für die einzelnen Anstalten, die solche noch nicht besaßen, zog sich nach diesem Erfolge wider auffallend lange hin; erst in den Jahren 1825, 1826 und 1827 erhielten Flensburg, Glückstadt, Meldorf, dann Schleswig, endlich Hadersleben, Husum und Plön ihre Regulative — für die Kieler Gelehrtenschule ist ein solches nie erschienen —, nachdem inzwischen als zehnte Gelehrtenschule in den Herzogtümern noch die zu Rendsburg hinzugekommen war. Durch die Allgemeine Schulordnung war der alten lateinischen Schule Rendsburgs das Todesurteil gesprochen worden; aber dem rastlosen Streben nächstbeteiligter Kreise gelang es endlich nach langen Verhandlungen und nur unter mancherlei Opfern, von der Landesregierung die Erlaubnis zur Umwandlung der lateinischen Schule in eine Gelehrtenschule zu erlangen, und am 1. Novbr. 1819 trat die letztere in das Leben (vgl. Frandsen, Geschichte der Gelehrtenschule bis 1830. Progr. Rendsburg 1857).

Waren auch die Maßnahmen, welche durch diese allgemeinen reglementarischen Bestimmungen veranlaßt wurden, in mehrfacher Hinsicht höchst dankenswerte, so überholten doch bald die großen Fortschritte des höheren Schulwesens in Umfang und innerer Entwickelung, die aus den großen geschichtlichen Ereignissen der Zeit und vornehmlich aus der Befreiung Deutschlands von der Fremdherrschaft eine unverkennbar wohlthätige Nahrung zogen, den durch die verschiedenen Regulative erst eben geschaffenen und inzwischen schon wider überwundenen Standpunkt der Gelehrtenschulen in den Herzogtümern. Der Staatszuschuß zu ihnen blieb trotz widerholter Vorstellungen und Verhandlungen auch in den Provinzialständen ein sehr geringfügiger; die Anstalten hatten nur 4 Klassen mit 4 Lehrern, in Flensburg kam zuletzt ein fünfter und in Schleswig kamen (1843) drei neue Lehrer hinzu. Es mangelte aber, wie Lübker sagt (Progr. Flensburg 1867), an einer durchgreifenden Organisation des Ganzen, einer von tieferer Einsicht und lebendiger Erfahrung geleiteten Schulverwaltung, einer planmäßigen Vorbereitung der Lehrer für ihren besonderen, als Lebensaufgabe zu betrachtenden Beruf. Hier mußte mehr der innere Geist als die äußere Anordnung wirken, und in der That ist es die Oberaufsicht eines mit entschiedener Fachkunde ausgerüsteten Mannes, des Professors Etatsrat Dr. G. W. Nitzsch, die, zumal bei seinen reichen und mächtig anregenden persönlichen Beziehungen zu den meisten Lehrern, als ein wahrhaft neuer Lebens-

alt und segensreicher Fortschritt in dem höheren Schulwesen des Landes betrachtet werden muß. Als außerordentliches Mitglied mit der ausschließlichen Aufgabe der Förderung des Gelehrtenschulwesens und einer von den Lokalschulkollegien unabhängigen Kontrole über die vorhandenen Anstalten war Nitzsch dem Regierungskollegium beigeordnet worden, welches 1834 im Schoße der Herzogtümer auf dem Schlosse Gottorp errichtet wurde. In berufsfreudiger Hingebung und Zuversicht, wie sie der Wahlspruch unter seinem Bilde bekennt: *οὗτος ἄριστος ἀνήρ, ὅστις ἐλπίσιν πέποιθεν αἰεί· τὸ δ' ἀπιστεῖν ἀνδρὸς κακοῦ*, hat er mit idealem Sinne und praktischem Blicke belebend und fördernd fast zwei Decennien hindurch für das höhere Schulwesen gewirkt, nicht zum geringsten auch dadurch, daß er als akademischer Lehrer tüchtige junge Schulmänner heranbildete, die hier und dort einen willkommenen Ersatz bildeten für ältere, den Anforderungen der Zeit nicht mehr entsprechende Lehrer. Hauptsächlich seinem Einflusse war es zu danken, daß Christian VIII., der nach der Finanznot der letzten Jahrzehnte wider Ordnung in den Staatshaushalt brachte, unter Bewilligung eines jährlichen Staatszuschusses von reichlich 24 000 Thlr. preuß. den höheren Lehranstalten eine erneute zeitgemäße Reorganisation zu gewähren sich bereit fand. Der König erlebte die Veröffentlichung des betr. Gesetzes nicht mehr; acht Tage nach seinem Tode erließ sein Sohn Frederik VII. das unter dem Beirate von Nitzsch und der Mitwirkung des späteren Kurators der Universität Göttingen, Dr. von Warnstedt, entstandene Regulativ vom 28. Januar 1848. Durch dasselbe wurden die örtlichen Aufsichtsbehörden (Schulkollegien) aufgehoben, die Gelehrtenschulen als reine Staatsanstalten direkt unter die Regierung auf Gottorp gestellt; die Zahl der Klassen wurde auf 6, die der Lehrer auf 8 erhöht, die Unterrichtsstunden des Rektors auf 18, der oberen Lehrer auf 22, der unteren auf 26 normiert, während die Besoldungen stiegen; deutscher Unterricht wurde in den Lehrplan aufgenommen, für gymnastische Übungen gesorgt, die Mathematik erhielt einen weiteren Spielraum, für die Vermehrung der Bibliotheken und naturwissenschaftlichen Sammlungen wurden bestimmte Summen ausgesetzt. Diese Reform trat Michaelis 1848 in das Leben, und mit ihr verband sich eine zweite. Schon die Schulordnung von 1814 hatte (in § 4) für die Gelehrtenschulen eine derartige Einrichtung verlangt, daß Schüler, die mit Rücksicht auf ihre künftige Bestimmung eine eigentliche gelehrte Bildung nicht beabsichtigten, „durch Teilnahme an dem Unterricht in den übrigen gemeinnützigen Kenntnissen eine für ihren künftigen Beruf passende Bildung erhalten“ könnten. Die Einrichtung dieses Realunterrichts war bisher an der Finanzfrage gescheitert. Durch das Regulativ von 1848 wurde es infolge der Erhöhung der Klassenzahl von 4 auf 6 möglich, für tüchtige Betreibung der mechanischen Fertigkeiten unter seminaristisch gebildeten Lehrern Raum zu schaffen und den Realien eine genügende Ausdehnung zu geben; dem entsprach die Einführung der Dispensation vom Griechischen und die Verpflichtung der Dispensierten, dafür an besonderem Unterrichte in der Mathematik und den neueren Sprachen teilzunehmen. Darin lagen die Anfänge des Realschulwesens in der Provinz.

Aber die Segnungen dieser Neuordnung wurden durch die politischen Stürme jener Zeit arg verkümmert; die letzteren verschuldeten es, daß die im Regulativ verheißene Instruktion für die Rektoren und Lehrer nicht erschien, auch an Stelle mancher durch Erlaß desselben aufgehobenen zweckmäßigen Einrichtung früherer Zeit, besonders der Schulordnung von 1814, nichts Besseres trat, kurz, daß das Regulativ etwas Unfertiges blieb. Es muß an dieser Stelle genügen, in Kürze auf die damaligen Verhältnisse hinzuweisen. Schon 1806, als bei Auflösung des deutschen Reiches die beiden deutschen Herzogtümer als integrierende Teile mit dem dänischen Königreiche verbunden wurden, hatten die verletzenden Äußerungen des dänischen Patriotismus die vorhandenen nationalen Gegensätze in bedenklichster Weise geschärft. Aber der von Kopenhagen ausgehenden Agitation gegen das Deutschtum machte damals der Kieler Friede und der Wiener Kongreß, durch welchen Holstein und Lauenburg deutsches Bundesland wurden, scheinbar ein Ende, nur scheinbar, denn die dänische Propaganda ruhte nicht, sie konzentrierte sich nur,

da für Holstein, das deutsche Bundesland, Vorsicht geboten war, auf das Herzogtum Schleswig, welches bei den Sprachverhältnissen einer Grenzprovinz für die mancherlei Äußerungen des starken dänischen Nationalgefühles sich geeigneter erwies. Freilich, die Stiftungsurkunde der Gelehrtenschule zu Hadersleben (s. o.) war 1567 von Herzog Johann deutsch geschrieben worden, und als Unterrichtssprache war in einer Schulverordnung vom 10. Mai 1655 (vgl. Jessen, Die Haderslebener lateinische Schule im letzten Kampf zwischen Dänisch und Deutsch. Progr. Hadersleben 1865) für diese Anstalt ausdrücklich die deutsche vorgeschrieben worden, eine Bestimmung, die noch in einer Entscheidung des Obergerichts zu Gottorp vom 7. Mai 1801 als maßgebend angeführt wird; aber am Ende der dreißiger Jahre erklärte man in Kopenhagen, das deutsche Element im Herzogtum Schleswig sei ein unberechtigtes, nur künstlich wider den Willen des Königs gefördert, eine große Gefahr für die dänische Nationalität und deshalb um jeden Preis zu unterdrücken. Die mit wachsender Rücksichtslosigkeit vorgehende Agitation der Dänischgesinnten reizte das deutsche Nationalgefühl, und die beiden unter einem Scepter vereinten Stämme erfüllten sich mit einer Bitterkeit, welche die verhängnisvollsten Folgen voraussehen ließ. König Christian VIII., der den Bestrebungen der dänischen Propaganda nicht gewehrt hatte, ihnen vielmehr z. B. durch Gründung der Gelehrtenschule zu Kolding dicht an der schleswigschen Grenze und durch starke Betonung des dänischen Unterrichtes selbst auf den holsteinischen Gelehrtenschulen bedeutende Zugeständnisse gemacht hatte, versuchte diese Spannung und Erbitterung durch einen offenen Brief zu beseitigen, den er am 8. Juli 1846 veröffentlichte. Die Wogen gingen schon hoch, da starb Christian, und in Kopenhagen ergriff man den Augenblick, von seinem Sohne die Beseitigung der Souveränität des Königs, eine Verfassung und in derselben die Erklärung zu fordern, daß Schleswig ein integrierender Teil Dänemarks, Holstein annektiertes deutsches Herzogtum sei. Das erste Gesetz, welches Frederik VII. zeichnete, war das erwähnte Regulativ für die Gelehrtenschulen vom 28. Januar 1848, dessen § 3 kurz genug lautete: „Auf der Haderslebener Gelehrtenschule ist der Unterricht in Zukunft in dänischer Sprache zu erteilen.“ — Die Herzogtümer ergriffen die Waffen, um ihr verbrieftes Recht, ungetrennt zu bleiben, gegen die dänische Revolution zu verteidigen. Es entbrannte ein zweijähriger Krieg, dem nach der Niederlage bei Idstedt am 25. Juli 1850 eine schonungslose Reaktion folgte. In Holstein freilich waren den dänischen Siegern durch die Bundesverhältnisse die Hände gebunden; aber Schleswig war ganz ihrer Willkür preisgegeben. Die Tendenz aller ihrer Maßnahmen auf dem Gebiete der Schule wird deutlich, wenn es im ersten dänischen Programm von Hadersleben 1851 heißt: Die neue Einrichtung (der Gelehrtenschule) sollte mit Gottes Hilfe einer von den Grundpfeilern werden bei der Wideraufrichtung des solange unterdrückten dänischen Wesens in dem alten dänischen Lande. Und dieser Tendenz wurde allerwegen mit einer ganz unerhörten Schroffheit Ausdruck gegeben. Jeder der vier alten Gelehrtenschulen Schleswigs, die seit Jahrhunderten Trägerinnen deutscher Wissenschaft gewesen waren oder doch wenigstens auf deutsche Wissenschaft vorbereitet hatten, fiel ein besonderes Los. Die Husumer wurde als solche aufgehoben, die in Hadersleben zu einer dänischen, die in Flensburg zu einer gemischten mit doppelter Unterrichtssprache je nach den Lehrgegenständen, die in Schleswig zu einer deutschen designiert. Die Lehrer wurden teils mit Wartegeld entlassen, teils ausgewiesen, teils suchten sie sich aus eigenem Antriebe anderwärts eine neue Heimstätte; mit den aus Dänemark gesandten Lehrern zogen dänische Unterrichtsmethode und dänische Lehrbücher ein; durch Anordnung des Schuljahres nach dänischem Muster (der Schulschluß erfolgte am 23. Juli, der Beginn des Schuljahres am 23. August) wurde der Besuch der Landesuniversität zu Kiel sowie anderer deutscher Universitäten möglichst erschwert, dagegen der Übergang auf die Kopenhagener Universität ohne Unterbrechung der Studien ermöglicht; und bei dem allen wurden ungewöhnliche Ausgaben für Lehrerbesoldungen, Herrichtung und Ausstattung der Lehrgegenstände u. s. w. nicht gescheut. Dazu kam noch ein Wesentliches, durch das man die Elternkreise für

die gewaltsame Neuordnung der Dinge zu gewinnen suchte und in der That auch vielfach gewann. Es hatte sich in den bürgerlichen Klassen beider Herzogtümer eine gewisse Abneigung gegen die klassischen Studien entwickelt; man wünschte einen kürzeren und leichteren Bildungsweg für die Jugend. Dieser Zeitströmung suchte man seitens der dänischen Regierung thunlichst entgegenzukommen. Wie es eine der ersten Handlungen derselben war, der Flensburger Schule ganze Realklassen zu geben und einen Polytechniker zum Direktor einer Gelehrtenschule zu machen, so trug man auch sonst eine gewisse Gleichgültigkeit den alten Sprachen gegenüber zur Schau. In Übereinstimmung mit der neuen, am 13. Mai 1850 erlassenen, von Madvig gezeichneten dänischen Unterrichtsordnung (vgl. E. Köpke, Die dänische Unterrichtsordnung vom 13. Mai 1850, in Zeitschrift für das Gymnasialwesen VII, 10, 1853. S. 753 ff. u. 799 ff.) ließ man den fremdsprachlichen Unterricht auf der lateinischen Schule mit dem Französischen beginnen, setzte den Anfang des Lateinischen erst in die drittunterste Klasse (die jetzige Quarta) und gestattete selbst in den sog. studierenden Klassen Dispensationen vom Griechischen (vgl. über die Einrichtung der „dänischen Schule" das oben genannte Programm von Jessen, Hadersleben 1865). Solche Neuerungen waren vielen willkommen; die Realklassen wurden verhältnismäßig stark besucht — nur in der Stadt Schleswig that ihnen eine deutsche Privatrealschule erheblichen Abbruch — und mußten mit den sog. Vorbereitungsklassen hinsichtlich der Frequenz der Gelehrtenschulen das Beste thun. Auch betreffs der holsteinischen Gelehrtenschulen wurde die Absicht ausgesprochen, ihre Zahl von 6 auf 4 herabzusetzen; die Schulen zu Glückstadt und zu Rendsburg schwebten lange Zeit in Todesgefahr, und ihre schließliche Erhaltung verdankte das Land wesentlich dem Einflusse des neu ernannten Inspektors, des Etatsrats Dr. Trede, der an die Stelle des entlassenen Nitzsch getreten war, und dem Wohlwollen des Ministers Reventlow-Criminil. Die Rendsburger Anstalt wurde zu einem Realgymnasium erweitert, auf dem die Trennung von Studierenden und Nichtstudierenden mit der viertletzten Klasse eintrat, und gewann so schnell eine bedeutende Frequenz. Im übrigen blieb in Holstein das Regulativ von 1848 die Basis der Schulordnung.

Wenn auch die am Schlusse des Regulativs verheißenen Instruktionen und Schulgesetze nicht erfolgten, so stand die Schulgesetzgebung in jener Zeit doch nicht still. Trede ist der Urheber dreier wichtiger gesetzlicher Anordnungen für Holstein. Nachdem 1857 ein Normativ für die Prüfung der Schulamtskandidaten erlassen worden war, folgte 1858 ein solches für die Abiturientenprüfung (erlassen unter dem 5. Dezbr. 1857) und 1859 die Anordnung eines Probejahres für die Schulamtskandidaten; bei allen dreien haben preußische Einrichtungen mit als Vorbilder gedient. Freilich wurde ein von der Schule erteiltes Reifezeugnis für die Aufnahme auf die Universität zu Kiel auch damals noch nicht erforderlich — das geschah erst definitiv für beide Herzogtümer nach der Einverleibung in Preußen durch die Verfügungen vom 29. Oktbr. 1867 und 2. März 1868 — und für das sog. Amtsexamen wurde dann wol ein akademisches, aber auch kein Schulzeugnis verlangt; überhaupt war früher vor dem Amtsexamen nur für diejenigen Studenten eine Prüfung unumgänglich notwendig,, welche sich um akademische Benefizien, insbesondere auch um die Zulassung zum Konvikte der Universität bewarben. Für solche war schon 1798 eine Prüfung angeordnet worden, „um dem aus Mangel an Vorkenntnissen und schulwissenschaftlicher Bildung entstehenden, für die meisten Jünglinge unersetzlichen Nachteile in Ansehung derjenigen Studierenden, die akademische Benefizien suchen, zu begegnen" (vgl. Systemat. Samml. der für die Herzogtümer Schleswig und Holstein erlassenen Verordnungen und Verfügungen Bd. IV, S. 544 ff.).

Immer brennender aber wurde die Dotierungsfrage. An den schleswigschen Schulen waren die Besoldungen in aller Stille erheblich erhöht worden, an den holsteinischen aber geblieben, wie bisher, so daß z. B. ein holsteinisches Rektorat weniger eintrug als ein schleswigsches Konrektorat; nur Altona hatte eine Ausnahmestellung. Die auf die Regelung dieser Verhältnisse etwa abzielenden Bestrebungen mußten bei der politischen Lage

erfolglos bleiben, wo der Antagonismus zwischen den mit der Danisierung der Schule unzufriedenen Ständen und der Regierung das Zustandekommen befriedigender Gesamtgesetze auszuschließen schien. Man begnügte sich, bei der eingetretenen überraschenden Verteuerung der notwendigsten Lebensbedürfnisse die Lage der holsteinischen Lehrer durch Gewährung temporärer Zulagen zu verbessern. Dazwischen giengen die politischen Reibungen zwischen Königreich und Herzogtümern fort; der deutsche Bundestag drohte schließlich sogar mit Exekution, und schwere Ungewitter zogen abermals am politischen Horizonte auf. Am 15. Novbr. 1863 starb Frederik VII., am 18. desselben Monats sanktionierte sein Nachfolger das die vollständige Einverleibung Schleswigs in Dänemark aussprechende, vom Reichsrate dicht vor Frederiks Tod genehmigte Grundgesetz, und am 7. Dezember beschloß der deutsche Bundestag die sofortige Exekution. Nach der Okkupation der Herzogtümer durch die Bundestruppen eilte eine Reihe auswärts angestellter Schleswig-Holsteiner in die Heimat zurück, Privatdocenten suchten ihren Platz an der Schule, holsteinische Lehrer und Studenten, die den Lauf ihrer Studien unterbrachen, um dem augenblicklichen Bedürfnis zu genügen, nebst einigen Auswärtigen traten in die durch Beseitigung der dänischen Lehrer frei gewordenen Stellen, und zwei Monate nach der Einnahme des Dannewirks standen die schleswigschen Gelehrtenschulen mit Einschluß der wider eröffneten Husumer in voller Wirksamkeit da. Mit der Neueinrichtung der letzteren war von den Regierungskommissären der 1849 verbannte, jetzt zum Rektor der Flensburger Schule berufene Dr. Lübker betraut worden; als Inspektor der holsteinischen Gelehrtenschulen fungierte seit dem November 1864 der Rektor der Kieler Schule Dr. Horn.

Als infolge des Friedens von Prag im Jahre 1866 die Übertragung des österreichischen Mitbesitzes an Preußen erfolgt war und letzteres im Januar 1867 die Elbherzogtümer in die Monarchie einverleibt hatte, wurde durch Königliche Verordnung vom 22. Septbr. 1867 das Königl. Provinzialschulkollegium für Schleswig-Holstein in Kiel zugleich mit den betr. Schulkollegien in Hannover und Kassel errichtet. Es trat am 1. Oktober 1868 in Wirksamkeit und wurde zu Michaelis 1879 mit dem Oberpräsidium der Provinz nach Schleswig verlegt. An höheren Lehranstalten waren ihm anfangs nur die alten zehn Gelehrtenschulen der Herzogtümer unterstellt: in Holstein die Gymnasien zu Altona (das Christianeum), Meldorf, Kiel, Glückstadt, Plön und das Gymnasium und Realgymnasium in Rendsburg, in Schleswig die Gymnasien zu Schleswig, Husum, Hadersleben sowie das Gymnasium und Realgymnasium in Flensburg. Seitdem ist eine größere Anzahl von höheren Schulen hinzugekommen, so daß zur Zeit dem Provinzialschulkollegium unterstellt sind: 6 Gymnasien, 2 Gymnasien mit Realgymnasien, 4 Gymnasien mit Realprogymnasien, 1 Realgymnasium mit Realschule, 1 Oberrealschule, 1 Progymnasium mit Realprogymnasium, 6 Realprogymnasien und 1 Realschule, im ganzen 22 Anstalten. Als die erste kam Ostern 1869 zu jenen zehn die städtische höhere Bürgerschule (jetzt Realprogymnasium) zu Itzehoe, welche sich aus der dreiklassigen Realschule entwickelt hatte, die dort nach dem Eingehen einer Privatschule teils auf Aktien, teils aus Kommunalmitteln gegründet und zu Ostern 1866 eröffnet worden war (vgl. Rüter, Kurzgefaßte Darstellung der Gründung und Entwickelung der höheren Bürgerschule. Progr. Itzehoe 1869 und 1870). 1870 folgte die städtische höhere Bürgerschule (jetzt Realprogymnasium) zu Sonderburg; sie war 1865 an Stelle einer früheren Realskole eröffnet worden (vgl. Hansen, Die Realschule in S., zugleich ein Votum über die Realschule überhaupt in unserem Heimatlande, und Döring, Entstehungsgeschichte der Anstalt. Progr. Sonderburg 1866 bez. 1872) und wurde zu Ostern 1879 vom Staate übernommen. Im Jahre 1871 kam die Realschule zu Neumünster unter die Aufsicht des Provinzialschulkollegiums. Die 1869 dort gegründete Privat-Realschule wurde 1870 von der Stadt übernommen und zu Neujahr 1871 in eine öffentliche städtische Realschule umgewandelt, an welcher lateinischer Unterricht fakultativ war; dem wurde dadurch ein Ende gemacht, daß mit Ostern 1881 die Umwand-

lung der Realschule in ein vereinigtes Progymnasium und Realprogymnasium ihren Anfang nahm (vgl. Progr. 1872, 1879 und 1883). Auch die städtische Realschule in Altona wurde nach Übernahme des Brunkhorstschen Privatinstitutes durch die Stadtgemeinde zu Ostern 1871 eröffnet und dem Provinzialschulkollegium unterstellt. Ursprünglich eine lateinlose Realschule, hat sich die Anstalt durch allmähliche Erweiterung, die zu Ostern 1878 ihren Anfang nahm, in der Weise entwickelt, daß sie jetzt ein Realgymnasium und eine Realschule mit gemeinsamen Vorschul- und Unterklassen bis Quarta einschließlich (s. u.) umfaßt (vgl. Schlee, Die Entstehung und Eröffnung der Altonaer Realschule. Progr. Altona 1872; ferner besonders die Progr. von 1878, 1882—1884). Mit ähnlicher Schnelligkeit entwickelte sich die zu Michaelis 1872 eröffnete höhere Bürgerschule in Wandsbek (vgl. Klapp, Entstehung und Eröffnung der höheren Bürgerschule zu W. Progr. Wandsbek 1874); die Anstalt umfaßt jetzt ein Gymnasium, Realprogymnasium und eine Vorschule. Gleichzeitig wurde auch die jetzige Wilhelmsschule (Realprogymnasium) zu Segeberg in die Kategorie der höheren Bürgerschulen aufgenommen; auch hier war 1869 ein ursprüngliches Privatinstitut infolge der Übernahme durch die Stadtgemeinde zu einer öffentlichen Schule geworden (vgl. Becker, Ein Blick in die Vergangenheit des Segeberger Schulwesens u. s. w. Progr. Segeberg 1873). Die „höhere Knabenschule" in Kiel trat als Realschule II. Ordn. 1873 in die Zahl der höheren Lehranstalten ein; zu Ostern 1880 begann ihre Umwandlung in eine lateinlose Realschule mit neunjähriger Kursusdauer, seit 1882 gehört sie zu den Oberrealschulen (vgl. besonders die Progr. 1874, 1878 und 1881). Kurze Zeit darauf folgte noch in demselben Jahre die „höhere Kirchspielschule" zu Marne (jetzt Realprogymnasium), die zu Ostern 1871 durch Umwandlung der Marner Privatschule in eine öffentliche höhere Lehranstalt in das Leben getreten war (vgl. Seitz, Bericht über die Gründung und Entwickelung der höheren Bürgerschule. Progr. Marne 1875, und dazu Progr. 1879). Mit der Einverleibung des Herzogtums Lauenburg in den preußischen Staat am 1. Juli 1876 traten dann zwei ältere Anstalten hinzu: die zu Michaelis 1845 eröffnete Lauenburgische Gelehrtenschule zu Ratzeburg (vgl. Bobertag, Zur Erinnerung an die ersten 25 Jahre des Bestehens des Lauenburgischen Gymnasiums. Progr. Ratzeburg 1871) und die nach ihrem Stifter, dem Justizrat ꝛc. Albinus, benannte Albinusschule in Lauenburg a. E., welche, zu Michaelis 1865 als Realschule eröffnet, jetzt die Organisation eines Realprogymnasiums hat (vgl. Butz, Kurze Skizze der Entstehungs- und Entwickelungsgeschichte der Realschule. Progr. Lauenburg a. E. 1873). In neuerer Zeit traten dann noch in das Leben: das städtische Realprogymnasium zu Oldesloe (seit Michaelis 1880) und die Realschule zu Ottensen (seit Michaelis 1882), ebenfalls eine städtische Anstalt (vgl. Progr. 1883). Außer diesen 22 dem Provinzialschulkollegium unterstellten Schulen sind in kleineren Orten der Provinz noch verschiedene private Lehr- bezw. Erziehungsanstalten, in denen dem Unterrichte die für die höheren Schulen maßgebenden Bestimmungen zu Grunde gelegt werden; unter denselben sind besonders zu erwähnen die Erziehungsanstalt der Brüdergemeinde zu Christiansfeld in Schleswig, welche seit 1775 besteht, und das zu Ostern 1882 eröffnete sog. Martineum in Breklum, eine mit Internat verbundene gymnasiale Anstalt, die im Wintersemester 1884/85 94 Schüler zählte und zu Ostern 1885 eine Unter-Sekunda erhielt (vgl. Bartels, Zur Chronik der Anstalt. Progr. Breklum 1883). — Von den Fachschulen Schleswig-Holsteins wird später die Rede sein.

Litteratur: Eine umfangreiche Zusammenstellung der bis 1843 erschienenen für die Geschichte der Gelehrtenschulen Schleswig-Holsteins, besonders der Husumer, wichtigen Schriften hat Friedrichsen gegeben in Falcks Archiv für Geschichte, Statistik u. s. w. der Herzogtümer Schleswig, Holstein und Lauenburg. 2. Jahrg. Kiel 1843. S. 709 ff.; aus späterer Zeit stammende sind im obigen namhaft gemacht. Die auf das Schulwesen der Herzogtümer bezüglichen gesetzlichen Bestimmungen finden sich hauptsächlich im Corpus Constitutionum Holsaticarum, in der Chronologischen Sammlung

der Verordnungen und Verfügungen für die Herzogtümer Schleswig-Holstein (1748—1848) und derjenigen für das Herzogtum Schleswig (1848 bis 1. Febr. 1864), sowie in der systematischen Sammlung der für die Herzogtümer Schleswig-Holstein erlassenen Verordnungen und Verfügungen (vgl. auch Kuntze, Das Volksschulwesen der Provinz Schleswig-Holstein, systematische Zusammenstellung der Gesetze, Verordnungen und Erlasse u. s. w. Schleswig 1872). Als zusammenfassendes Werk ist zu nennen: J. C. Jessen, Grundzüge zur Geschichte und Kritik des Schul- und Unterrichtswesens der Herzogtümer Schleswig-Holstein vom christlich wissenschaftlichen Standpunkte. Hamburg 1860; dazu die Abschnitte über das Schulwesen bei Jensen-Michelsen, Schleswig-holsteinische Kirchengeschichte, Kiel bis 1879, insbesondere II S. 180—206, III S. 219—256, IV S. 57—80, 221—244, ferner Wiese, Historisch-statistische Darstellung, II 338—364, und Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichtes, Leipzig 1885, a. v. O., der u. a. S. 476 ff. nach den Autobiographieen von G. F. Schumacher und von Claus Harms ein Bild aus dem Schulleben Schleswig-Holsteins gegen Ende des vorigen und im Anfange des jetzigen Jahrhunderts entwirft.

II. Äußere Verhältnisse der höheren Lehranstalten.

Den sämtlichen zehn älteren „Gelehrtenschulen" der Herzogtümer lagen, wie aus der obigen Geschichte derselben erhellt, ältere Stiftungen zu Grunde; aber die Zeit, für welche die von den kirchlichen oder städtischen Gemeinden gewährten lokalen Mittel hinreichen mochten, liegt weit hinter uns. Schon als der Staat um 1820 und wieder 1848 ein neues Gelehrtenschulwesen schuf, mußten den alten Anstalten immer größere Zuschüsse gewährt werden, die sich schließlich auf drei Vierteile des gesamten Etats der Schulen beliefen. Im Jahre 1843 (vgl. Falcks Archiv ꝛc. 2. Jahrg. S. 604 ff.) gestalteten sich die in Rede stehenden Verhältnisse für die neun Gelehrtenschulen mit Ausschluß des Christianeums noch folgendermaßen:

	Etat:		Staatszuschuß:	
Hadersleben . . .	2 425 ℔.	— β.	927 ℔.	36 β.
Flensburg	3 943 „	46 „	414 „	18 „
Husum	2 756 „	30 „	927 „	24 „
Schleswig	3 257 „	44 „	2 669 „	18 „
Rendsburg . . .	2 458 „	34 „	—	
Kiel	3 440 „		1 872 „	36 „
Plön	2 232 „	44 „	1 315 „	16 „
Meldorf	2 250 „	40 „	1 135 „	21 „
Glückstadt	3 354 „	18 „	1 502 „	24 „
Insgesamt	26 120 ℔.		10 784 ℔.	

Aber schon 1860 betrug der Gesamtaufwand für die Gelehrtenschulen in Schleswig 45 705 ℔., in Holstein 37 281 ℔.; davon kamen auf den Staat für Schleswig 34 905 ℔., für Holstein 27 553 ℔. Die Folge davon war, daß die Kommunen nach allmählicher Aufhebung aller lokalen Schulkollegien zuletzt nur noch in irgend einem Verhältnis zum Schulärar und zu den Baulichkeiten der Schulen standen und das Schulgeld, welches früher unter die Lehrer verteilt wurde und einen wesentlichen Teil ihrer Einnahmen bildete (die letzte Ablösung erfolgte erst am 1. Oktober 1876 bei dem damaligen Konrektor des Gymnasiums zu Hadersleben), von den eigenen Rechnungsführern für den Staat eingezogen wurde, der den Lehrern ein fixiertes Einkommen gewährte. Zur Zeit belaufen sich die Etats der 11 staatlichen Lehranstalten (zu Altona, Flensburg, Glückstadt, Hadersleben, Husum, Kiel, Meldorf, Plön, Rendsburg, Schleswig und Sonderburg) auf insgesamt 603 051 M., von denen 529 562 M. auf die Besoldungsetats entfallen; zu ersterer Summe zahlt der Staat einen Zuschuß von 332 648 M., also erheblich mehr als die Hälfte, während nur 211 852 M. aus dem

Schulgelde einkommen und der Zuschuß von Kommunen und aus Stiftungen sich auf 52 340 M. beläuft. Von den 11 nichtstaatlichen Anstalten, deren Etats sich insgesamt auf 459 633 M. belaufen, erhalten nur zwei (in Neumünster und Segeberg) einen Staatszuschuß von zusammen 9150 M.; die Besoldungsetats an diesen Schulen erfordern die Summe von 397 486 M., die Einnahmen aus dem Schulgelde sind auf 253 026 M. veranschlagt. Demnach erfordern die höheren Lehranstalten in Schleswig-Holstein und Lauenburg zusammen 1 068 684 M. Unterhaltungskosten, zu denen der Staat 341 048 M. zuschießt und die Hebungen von den Schülern 464 878 M. einbringen; auf die Besoldungsetats kommen 927 048 M.

Die Zahl der festangestellten wissenschaftlichen Lehrer mit Einschluß der Direktoren bezw. Rektoren beläuft sich bei den staatlichen Anstalten auf 127, bei den nichtstaatlichen auf 93, die der Elementar-, technischen und Vorschullehrer bei jenen auf 26, bei diesen auf 38; demnach zählen die 22 Anstalten insgesamt 220 fest angestellte wissenschaftliche und 64 Elementar-, technische und Vorschullehrer. Dazu kommen noch ca. 16 besoldete wissenschaftliche Hilfslehrer.

Die Unterhaltung der Schulgebäude und Schulräume liegt bei der großen Mehrzahl der staatlichen Anstalten den betr. Stadtgemeinden ob; nur für das Christianeum in Altona und die Gymnasien in Meldorf und Schleswig ist diese Verpflichtung — bei den beiden ersten Anstalten auf Grund besonderer Vereinbarungen — vom Staate selbst übernommen worden. Für die Herstellung angemessener Baulichkeiten ist Bedeutendes geschehen. Die große Mehrzahl der Schulgebäude ist innerhalb der letzten Decennien neu errichtet oder wenigstens zeitgemäß erweitert worden. Turnhallen stehen allen höheren Lehranstalten mit Ausnahme von zwei kleineren, bei denen im Winter in einem Saale geturnt wird, zur Verfügung; an Spielplätzen fehlt es nirgends. Unter den Anstaltsbibliotheken zeichnen sich besonders diejenigen des Christianeums zu Altona (vgl. über sie Lucht, Progr. Altona 1856) und des Gymnasiums zu Flensburg durch Umfang und Wert aus. Eine besonders gute Sammlung physikalischer Apparate besitzt das Gymnasium zu Meldorf, dem für diesen Zweck besondere Mittel durch Schenkungen der Landschaft Ditmarschen zu Gebote standen. Über bedeutendere Stipendien hat das Christianeum in Altona zu verfügen.

III. Innere Ordnung der Schulen.

Trotzdem sowol die Schulordnung vom 24. August 1814, als auch das Regulativ vom 28. Januar 1848 hinsichtlich einer einheitlicheren Gestaltung der Gelehrtenschulen Schleswig-Holsteins mancherlei zweckmäßige Bestimmungen enthielten, war die innere Ordnung dieser Schulen bis zur Einverleibung der Herzogtümer in den preußischen Staat gar verschieden und je nach dem persönlichen Ermessen der einzelnen Anstaltsleiter schwankend.

Schon die Lehrpläne differierten an den verschiedenen Gelehrtenschulen in nicht unwesentlichen Punkten. Die Schulordnung von 1814 hatte freilich in dieser Beziehung den größten Spielraum gelassen. Nach ihr sollten zu den Unterrichtsgegenständen gehören: Religion bezw. Religionsgeschichte (§ 14: „in keiner Klasse soll gelehrte Dogmatik, die ausschließlich der Universität vorbehalten bleibt, vorgetragen werden, sondern es sind die Hauptgrundsätze der Religion, sowie auch der Moral, zu lehren"), Lateinisch und Griechisch (§ 15: „in den unteren Klassen wird besonders der Elementarunterricht in der Grammatik und Syntaxis erteilt, in den oberen Klassen ist, außer dem wissenschaftlichen grammatischen Unterricht, Archäologie, Mythologie, philosophische Geschichte u. s. w. mit dem Lesen der Autoren zu verbinden"), für die künftigen Theologen Hebräisch, dann Dänisch und Französisch (§ 16: „jedoch bleiben die Übungen im Sprechen des Dänischen und des Französischen, wie auch das Erlernen der englischen, italienischen oder anderen lebenden Sprachen dem Privatunterrichte vorbehalten"), Kalligraphie und praktisches Rechnen (§ 17: „sind in keiner Klasse zu vernachlässigen; vielmehr ist dafür

zu sorgen, daß selbst die Schüler der ersten Klasse wöchentlich ein paar Stunden darin geübt werden"), Singen („wo möglich" für alle Schüler; § 17: „von der Theorie der schönen Künste können in den oberen Klassen die Anfangsgründe vorgetragen werden"). Dann heißt es in der Schulordnung weiter: „Zu den wissenschaftlichen Gegenständen gehören die ersten Grundsätze der empirischen Psychologie und allgemeinen Logik, Geschichte der Philosophie, neue und alte Geographie, Vaterlands- und allgemeine Geschichte und Chronologie, die reine Mathematik, Naturlehre, Naturgeschichte und Technologie, Anthropologie und die ersten Grundsätze der Rhetorik und Poetik. In den unteren Klassen muß sich der Unterricht in den Wissenschaften auf eine Auswahl des Gemeinnützigen einschränken, in den oberen wird er schon mehr systematisch einzurichten und demnach in verschiedene Kursus zu verteilen sein." — Dieser jede Willkür rechtfertigenden Verschwommenheit in der Bezeichnung der Lehraufgabe und dem Mangel jedes bestimmten Lehrplanes sollte das Regulativ von 1848 ein Ende machen. Unter wesentlicher Vereinfachung der Lehrgegenstände wurde mit demselben zur „Anleitung bei Abfassung der Stundentabelle" ein Normallehrplan veröffentlicht, der nur für Hadersleben insofern eine Modifikation zu erleiden hatte, als dort auch für die beiden unteren Klassen in Dänisch und Deutsch dieselbe Stundenzahl (3) vorgeschrieben wurde. Dieser Plan war folgender:

	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	Stundenzahl.
Religion	2	2	3	3	4	5	19
Deutsch	2	2	2	2	4	4	16
Dänisch	2	2	2	2	—	—	8
Französisch	2	3	3	—	—	—	8
Lateinisch	8	8	8	8	8	6	46
Griechisch	6	6	4	4	—	—	20
Mathematik	3	3	3	—	—	—	}20
Rechnen u. geometrische Anschauungslehre	—	—	—	3	4	4	
Naturwissenschaft	2	2	2	2	2	2	12
Geschichte und Geographie	3	3	3	4	4	4	21
Außerordentliche Hilfswissenschaften	1	—	—	—	—	—	1
Zeichnen	—	—	1	1	1	1	4, für die Lehrer 2
Schönschreiben	—	—	—	2	2	3	7, " " " 5
Gesang	1	1	1	1	1	1	6, " " " 4
	32	32	32	32	30	30	
Hebräisch für künftige Theologen (und Philologen)	2	2	—	—	—	—	4
	34	34	32	32	30	30	192, für die Lehrer 186.

Dazu kam noch für alle Schüler der „Unterricht in der Gymnastik", dessen Einrichtung ebenso wie die Einführung des Unterrichts im Deutschen und Zeichnen eine Neuerung des Regulativs war. Unter den mit einer Stunde in Prima angesetzten „außerordentlichen Hilfswissenschaften" waren philosophische Propädeutik, Altertümer und mathematische Geographie zu verstehen, die in einem bestimmten Turnus gelehrt werden sollten. Von den ursprünglich sechs Klassen, in deren unterste der Schüler mit dem vollendeten neunten Lebensjahre eintreten konnte, hatten die drei unteren einen einjährigen, die drei oberen zweijährigen Kursus. Aber auch mit diesem Normallehrplan wurde eine Gleichmäßigkeit nicht erzielt. Nicht bloß in Schleswig, wo die Bestimmungen des Regulativs sehr bald den auf Hebung des realistischen Unterrichts gerichteten Bestrebungen der dänischen Sieger weichen mußten

(vgl. Simesen, Zur Entwickelungsgeschichte der Schule und ihre Umorganisation. Progr. Flensburg 1852), sondern auch in Holstein, wo man je nach den Verhältnissen der Örtlichkeit und der Eigenart der vorhandenen Lehrkräfte den gegebenen Lehrplan in freiester Weise modifizierte, konnte von einer einheitlichen Einrichtung der gleichartigen Schulen kaum die Rede sein. Es differierten nicht nur die Zahlen der Lehrstunden für die einzelnen Fächer in den gleichstehenden Klassen, sondern, was noch viel störender war, es wurden nicht einmal die hinsichtlich der Auswahl der Lehrgegenstände für die verschiedenen Klassenstufen gegebenen Vorschriften gleichmäßig beachtet; so wurde z. B. mit dem Griechischen, das ja schon nicht als obligatorischer Lehrgegenstand galt und durch irgend welchen Parallelunterricht ersetzt werden konnte, in Kiel erst in Tertia begonnen, Französisch, das im Normalplan nur für die drei oberen Klassen angesetzt ist, in Plön und Kiel schon in Quarta, auf den anderen Schulen sogar in Quinta gelehrt, und noch im Jahre 1866 ließ das betr. Cirkular des Inspektors Horn die Wahl frei, ob nach Prima die alte und nach Sekunda die mittlere und neue Geschichte gelegt werden solle, oder umgekehrt; ja der Unterricht in den Naturwissenschaften, dem in jeder Klasse 2 Stunden zugewiesen waren, fiel in Hadersleben für die mittleren Klassen aus, während er in Schleswig mit Tertia überhaupt aufhörte; andererseits nahm man nach Belieben das Englische in die Lehrpläne auf, dem das Regulativ selbst gar keinen Spielraum eingeräumt hatte u. s. w. Zu alledem kam noch eine übergroße Manigfaltigkeit, ja Verschiedenheit der gebrauchten Lehrbücher, recht geeignet, um jede einzelne Gelehrtenschule in ihrer Eigenart möglichst zu isolieren, und der Mangel einer Einrichtung, um die Gleichmäßigkeit in den Zielleistungen aller Schulen einigermaßen zu gewährleisten. Wie schon oben bemerkt (S. 104), war bis nach dem Kriege von 1866 die Zulassung zu den Universitätsstudien überhaupt nicht abhängig von der Beibringung eines Reifezeugnisses. An den Anstalten, denen in der Schulordnung von 1814 das Recht vorbehalten war, für die Universitätsstudien vorzubereiten, wurden die Entlassungsprüfungen, wiewol schon Christian VII. 1778 diesen Punkt in Erwägung gezogen hatte (s. S. 100), in verschiedenster Weise gehandhabt. In Schleswig hingen die betreffenden Anordnungen einzig und allein von dem Belieben der Rektoren ab, bis 1866 die damalige Regierung ein provisorisches Reglement erließ, das sich in der Hauptsache an das in Holstein geltende Normativ vom 9. Dezbr. 1857 anschloß. Und auch in Holstein war eben dieses Normativ des Etatsrats Trede (s. S. 104) die erste allgemeine Bestimmung derart gewesen. Nach demselben war Vorbedingung für die Prüfung der zweijährige Besuch der Prima, von dem nur die Regierung etwas erlassen konnte, ihr Zweck, festzustellen, ob der Schüler nach Umfang und Art ein solches Wissen und diejenige Reife des Denkens und Urteils gewonnen habe, die für ein erfolgreiches Studium als erforderlich zu erachten seien. Der schriftliche Teil der Prüfung erstreckte sich auf eine größere Übersetzung in das Lateinische ohne Hilfsmittel, eine deutsche Arbeit über ein im Wissens- und Begriffskreise des Examinanden liegendes Thema, die Übersetzung eines kürzeren Diktats in das Griechische, Lösung einer geometrischen und einer arithmetischen Aufgabe und Beantwortung einer Frage aus dem positiven Wissen in der Religionslehre, Geschichte, Altertumskunde und Naturwissenschaft. Bei der mündlichen, in Gegenwart des gesamten Kollegiums abzuhaltenden Prüfung, die im ganzen höchstens zwei Tage dauern durfte, hatte der Inspektor das Recht anwesend zu sein; sie erstreckte sich außer den auf der Schule gelehrten Sprachen auf Religionslehre, Geschichte, Geographie, Mathematik, Naturwissenschaften, deutsche Litterärgeschichte und Rhetorik. Die Prädikate waren: sehr gut, gut, nicht ungenügend (!) und ungenügend; und der Gesamtausfall ergab ein: völlig reif, reif oder nicht unreif (!). Die im Normativ enthaltene Bestimmung, daß das Zeugnis über das Bestehen der Prüfung bei der Aufnahme auf die Universität vorzulegen sei, wurde erst durch den Erlaß vom 29. Oktober 1867 obligatorisch, und die Einrichtung der Prüfung von sog. Extraneern erst unter dem 2. März 1868 getroffen.

Nachdem bereits seit der Einsetzung des Provinzialschulkollegiums für Schleswig-Holstein unablässig auf eine allmähliche Ausgleichung der störenden Unterschiede in den

Lehrplänen der gleichartigen Anstalten hingearbeitet worden war, entspricht jetzt die Lehrverfassung der 22 verschiedenartigen höheren Schulen der Provinz bis auf vereinzelte Abweichungen genau den maßgebenden Bestimmungen vom 31. März und 27. Mai 1882. Abweichungen aber sind in folgenden Punkten zu vermerken. Der Unterricht in der englischen Sprache war, wie oben bemerkt, ohne jede Autorisation in den Lehrplan aufgenommen worden. Man hatte einerseits dabei geltend gemacht, daß eine Sprache, die im Lande außerhalb des Kreises der Gelehrtenschule aus verschiedenen Gründen vorzugsweise gern und mit ganz besonderer Empfänglichkeit gelernt würde, von dieser nicht füglich ignoriert werden könne, andererseits in dem englischen Unterricht einen sehr willkommenen Ersatz für den dänischen gefunden, gegen den gerade in der ersten Zeit nach Erlaß des Regulativs — der Zeit des Kampfes mit Dänemark — eine weit verbreitete Abneigung herrschte. Als dann das Dänische 1851 zurückkehrte, suchte man aus nahe liegenden Gründen das Englische, das in der dänischen Schulordnung keine Stelle hatte, festzuhalten und durch anderweitige Beschränkungen Raum dafür zu gewinnen. „Die Wichtigkeit, die das Englische als Lehrgegenstand für die Provinz hat", veranlaßte dann das Provinzialschulkollegium unter dem 20. Febr. 1869, das Fortbestehen dieses Lehrgegenstandes für die Gymnasien Schleswig-Holsteins als eines fakultativen ausdrücklich zu genehmigen, und so ist in den Lehrplänen auch der gymnasialen Anstalten das Englische fakultativ mit je 2 wöchentlichen Stunden für die Schüler der Sekunda und der Prima beibehalten worden. Lokales Bedürfnis ist ferner bei der Aufnahme des spanischen Unterrichts in den Lehrplan der Reallehranstalt zu Altona bestimmend gewesen. Derselbe ist fakultativ und wird in je 2 Stunden für die beiden oberen Klassen der Realschule (nicht des Realgymnasiums) erteilt. — Der dänische Unterricht, der in dem Regulativ von 1848 als obligatorischer erschien, findet sich jetzt nur noch an den Gymnasien zu Hadersleben, Flensburg und Schleswig, sowie an dem Realprogymnasium zu Sonderburg. In Flensburg und Schleswig wird den Schülern oberer Gymnasialklassen, welche es wünschen, in je einer wöchentlichen Lehrstunde Gelegenheit zur Übung im Dänischen geboten. Auch in Sonderburg ist der dänische Unterricht nach der Schulordnung fakultativ, hat aber eine größere Ausdehnung, indem ihm von Quarta an in allen Klassen je zwei wöchentliche Stunden gewidmet werden. In Hadersleben endlich sind in den Lehrplan jeder Klasse ausschließlich der beiden Realklassen, für welche dieser Lehrgegenstand fakultativ ist, zwei Stunden Dänisch aufgenommen. Der Platz für dieselben wird ohne eine erhebliche Überschreitung der wöchentlichen Maximalstundenzahl dadurch gewonnen, daß in Sexta die für die biographischen Erzählungen, in Quinta die für das geometrische Zeichnen in den allgemeinen Lehrplänen vom 31. März 1882 angesetzte Stunde sowie in Quarta eine Stunde Französisch in Fortfall kommt, während in den drei oberen Klassen nach einem bestimmten Turnus innerhalb des zweijährigen Kursus in jedem Semester ein anderer Lehrgegenstand um eine Stunde gekürzt wird. Schüler, denen das Dänische nicht Sprache des Hauses ist, können von der Teilnahme an diesem Unterrichte entbunden werden, dessen Aufgabe nur darin besteht, der von Hause mitgebrachten Fertigkeit in Handhabung der Sprache die für ein richtiges Sprechen und Schreiben erforderliche grammatische Sicherheit zu verleihen. — Ganz eigenartig ist ferner der Lehrplan der Reallehranstalt in Altona hinsichtlich des Lateinischen. Nach dem unter dem 10. Mai 1884 genehmigten abgeänderten Statut derselben sind das städtische Realgymnasium und die Realschule in der Weise zu einer Anstalt miteinander verbunden, daß die drei unteren Klassen, welche im ganzen nach dem Lehrplane der Realschulen eingerichtet sind, beiden Schulen gemeinsam, daß dagegen von Tertia an, mit welcher Klasse auf dem Realgymnasium der Unterricht im Lateinischen beginnt, beide Schulen geschieden sind. Dem Lateinischen ist alsdann in den drei oberen Klassen durchweg je eine Stunde mehr, als die Regel ist, — also 7 bez. 6 Stunden — zugewiesen, die in Tertia dem Englischen, in Obersekunda der Mathematik, sonst der Physik abgenommen ist. Der lateinische Lehrplan der Anstalt ist in der Weise angelegt, daß der Standpunkt der Schüler bereits bei der Versetzung von

Unter- nach Obersekunda die Ausgleichung mit den Leistungen der normalen Realgymnasien zu gewährleisten hat.

Hinsichtlich des inneren Schullebens hatte bereits die Schulordnung von 1814 allgemeine Direktiven gegeben, sogar beherzigenswerte Vorschriften über das methodische Verfahren beim Unterrichte. Es finden sich da u. a. Bestimmungen über das Verhältnis des Rektors zu den übrigen Lehrern und über ihre Obliegenheiten, über monatliche Lehrerkonferenzen, über die Übungen der Schüler im Reden, Schreiben und Deklamieren, über gemeinsame Schulandachten am Schluß der Woche („ascetische Übungen"), über Teilnahme und Beaufsichtigung der Schüler beim öffentlichen Gottesdienst, über Censurprotokolle, Prüfungen und Versetzung, Schulzucht, Ferien, Bibliothek und dergl. m. Auch die etwa zehn Jahre nach der Schulordnung erlassenen speziellen Regulative für die einzelnen Anstalten (s. S. 101; sie finden sich alle in der systematischen Sammlung der Verordn. u. Verf. f. Schl.-H. Anhang zu Band IV) bauten in dem Sinne derselben weiter. Aber das Regulativ von 1848 hob in seinem Schlußparagraphen „alle bisherigen, die Gelehrtenschulen in den Herzogtümern betreffenden gesetzlichen und reglementarischen Bestimmungen" auf, ohne in mehr als einem Punkte des inneren Schullebens etwas Besseres an die Stelle mancher zweckmäßigen Einrichtung der alten Schulordnung zu setzen. Insbesondere ist die im § 14 verheißene Instruktion für die Rektoren und Lehrer, welche bis zum 1. April 1848 erlassen werden sollte, niemals erschienen. Eine unter solchen Verhältnissen erklärliche, über das zulässige Maß hinausgehende Ungleichmäßigkeit in der Handhabung des inneren Schuldienstes allmählich zu beseitigen, war die Tendenz einer größeren Zahl von Verfügungen des Provinzialschulkollegiums seit dem Jahre 1868, welche neuerdings in den unter dem 19. August 1885 erlassenen Instruktionen für die Direktoren bez. Rektoren, Lehrer und Ordinarien der höheren Lehranstalten Schleswig-Holsteins zusammengefaßt worden sind.

III. Die Hauptpunkte der Schulstatistik.

Einen Überblick über die Frequenzverhältnisse der höheren Lehranstalten Schleswig-Holsteins und Lauenburgs gewährt die nachstehende Tabelle, in welcher an den verschiedenen Anstalten mit Ausschluß der Vorschulklassen gleichzeitig vorhandenen Schülerzahlen — fast durchweg die Maximalzahlen der Sommersemester — aus verschiedenen, auch für das Schulleben der Herzogtümer besonders wichtigen Jahren mitgeteilt sind.

Bei einer Bevölkerungsziffer von 1 127 149 kommt demnach zur Zeit immer ein Schüler einer höheren Lehranstalt auf etwa 250 Einwohner, während sich das Verhältnis zwischen der Zahl der Schüler höherer Lehranstalten zu derjenigen der Schüler in der Volksschule auf etwa 1 : 22,5 beziffert.

Die Verteilung der Schüler auf die verschiedenen Arten der höheren Lehranstalten wird aus folgender Tabelle ersichtlich:

Jahr.	Gesamtzahl.	Gymnasien und Progymnasien.	Realanstalten. Realgymnasien und Realprogymnasien.	Realanstalten. Realschulen bezw. Oberrealschule.
1870	2436	1953	483	—
			483 (zusammen)	
1875	3948	2144	907	897
			1804 (zusammen)	
1880	4134	2449	806	879
			1685 (zusammen)	
1885	4490	2805	844	841
			1685 (zusammen)	

Für die Frequenz der Realanstalten bez. -klassen, welche von 46 % der Gesamtzahl im Jahre 1875 auf 37 % im Jahre 1885 herabgegangen ist, war unter anderem nicht bloß die Einziehung der Realquarten infolge der Lehrpläne von 1882, sondern auch die Einrichtung von landwirtschaftlichen Schulen (s. unten) von Bedeutung.

Ort und jetzige Gattung der Anstalt.	1822	1835	1841	1848	1851	1863	1865	1870	1875	1880	Ostern 1885
Altona. G.	ca. 90	84	54	83	188	205	226	396	395	390	461
Altona. RG. u. RS. .	—	—	—	—	—	—	—	—	428	471	481
Flensburg. G. u. RG. .	62	76	75	52	81	310	255	287	391	311	328
Glückstadt. G.	67	34	59	92	116	104	103	143	140	132	169
Hadersleben. G. u. RPG.	52	60	48	32	22	192	118	151	145	150	166
Husum. G. u. RPG. . .	44	40	59	48	—	—	93	105	147	219	162
Itzehoe. RPG.	—	—	—	—	—	—	—	179	119	88	98
Kiel. G.	102	53	43	135	183	208	238	316	306	383	403
Kiel. ORS.	—	—	—	—	—	—	—	—	359	314	325
Lauenburg a. E. RPG. .	—	—	—	—	—	—	—	—	126	62	65
Marne. RPG.	—	—	—	—	—	—	—	—	68	88	78
Meldorf. G.	69	40	43	50	67	108	118	120	136	149	106
Neumünster. PG. u. RPG.	—	—	—	—	—	—	—	—	110	94	142
Oldesloe. RPG. . . .	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	77
Ottensen. RS.	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	147
Plön. G.	68	68	48	29	47	91	83	98	97	111	102
Ratzeburg. G.	—	—	—	113	103	103	119	146	153	125	120
Rendsburg. G. u. RG. .	83	46	42	66	98	219	194	227	213	278	232
Schleswig. G. u. RPG. .	162	74	63	90	27	135	249	269	246	275	266
Segeberg. RPG. . . .	—	—	—	—	—	—	—	—	100	87	64
Sonderburg. RPG. . .	—	—	—	—	—	—	—	—	79	72	67
Wandsbek. G. u. RPG.	—	—	—	—	—	—	—	—	189	335	431
Insgesamt:	799	575	534	790	932	1675	1796	2436	3948	4134	4490

Die konfessionellen Verhältnisse kommen wenig in Betracht: die Bevölkerung der Herzogtümer ist so vorwiegend lutherischen Bekenntnisses, daß die Zahl nichtevangelischer Schüler einen verschwindend kleinen Bruchteil bildet. Nur auf einzelnen in unmittelbarer Nähe Hamburgs liegenden höheren Lehranstalten finden sich verhältnismäßig größere Zahlen (bis ca. 7 %) von Schülern jüdischer Religion.

Die Zahl der mit dem Zeugnis der Reife von den vollständigen höheren Lehranstalten Schleswig-Holsteins und Lauenburgs seit Einführung einer obligatorischen Reifeprüfung entlassenen Schüler ergiebt sich aus folgender auf nächster Seite angegebenen Zusammenstellung.

Nicht aufgenommen in diese Tabelle sind die sog. Extraneer, deren Zahl bis 1881 eine verhältnismäßig nur geringe war (insgesamt 9 bei den Gymnasien und 2 bei den damaligen Realschulen I. Ordn.). Ihre Zahl ist in den letzten Jahren wesentlich gestiegen. In der Zeit von Michaelis 1881 bis Ostern 1885 haben im ganzen 23 Extraneer, von denen bei weitem die meisten schon das Reifezeugnis eines Realgymnasiums besaßen, nachträglich das Gymnasialreifezeugnis erworben, während in derselben Zeit 5 Extraneer die Reifeprüfung bei einem Realgymnasium bestanden, darunter auch solche, welche bereits im Besitz des Reifezeugnisses einer Oberrealschule waren. Hinsichtlich der Zahl der Abiturienten ist ein wesentlicher Unterschied zwischen den Gymnasien und Realanstalten hervorzuheben; während bei jenen im Durchschnitt auf 100 Schüler jährlich 3 bis 4 Abiturienten kommen, steht die Zahl derer, die im Laufe eines Jahres die Entlassungsprüfung an einem Realgymnasium oder der Oberrealschule bestehen, zur Gesamtzahl der Realschüler im Verhältnis von 3 zu 400.

Lehranstalt:	1868	1869	1870—74	1875—79	1880—84	Ostern 1885	Summa.
Gymnasium zu:							
Altona	14	10	63	86	94	12	279
Flensburg . . .	5	4	25	57	44	10	145
Glückstadt . . .	4	8	15	22	42	7	98
Hadersleben . . .	3	2	22	33	23	3	86
Husum	—	6	24	13	55	10	108
Kiel	7	10	48	65	83	4	217
Meldorf	4	4	20	24	27	2	81
Plön	8	1	14	8	24	3	58
Ratzeburg . . .	6	2	27	41	29	8	113
Rendsburg . . .	4	2	15	19	21	4	65
Schleswig . . .	7	5	44	34	46	7	143
Wandsbek . . .	—	—	—	—	15	5	20
Auf Gymnasien . .	62	54	317	402	503	75	1413
Realgymnasium zu:							
Altona	—	—	—	—	4	1	5
Flensburg . . .	—	—	7	20	24	2	53
Rendsburg . . .	—	—	8	23	34	1	66
Auf Realgymnasium .	—	—	15	43	62	4	124
Oberrealschule zu Kiel .	—	—	—	—	5	2	7
Insgesamt:	62	54	332	445	570	81	1544

D. Frühere Realschuleinrichtungen und die Fachschulen. Die Einrichtung eines im Gegensatz zu den Gelehrtenschulen mehr das praktische Bedürfnis derjenigen jungen Leute berücksichtigenden Unterrichts, die nicht eine gelehrte, auf das Studium berechnete, sondern eine sozusagen bürgerliche Bildung suchten, war schon in den dreißiger Jahren dieses Jahrhunderts der Gegenstand des Wunsches und der Erwägung in weiteren Kreisen. Der Einfluß, den die benachbarten großen Handelsstädte bei der Jugend Schleswig-Holsteins auf die Wahl des Berufes ausübten, bei dessen Ausübung sie dann das Mangelhafte ihrer Jugendbildung mühsam auszugleichen hatten, die Beobachtung, daß dem Bauernstande für eine rationelle Bewirtschaftung des Bodens eine höhere Bildung immer mehr Bedürfnis werde — das alles mahnte zu Maßregeln hinsichtlich der Einrichtung von andersartigen gehobenen Lehranstalten neben den gelehrten Schulen. Ein besonders eifriger Vertreter dieser „realen“ Richtung war der Rektor der allgemeinen Stadtschule zu Friedrichstadt C. C. Tadey, der um 1830 seine Gedanken in einer Reihe von Programmen entwickelte und die Regierung zu veranlassen suchte, die Sache ernstlich in die Hand zu nehmen (vgl. Biernatzki, Die allgemeine Stadtschule in Friedrichstadt, in Falcks Archiv &c. 2. Jahrg. 1843. S. 623 ff.). Indessen war man sich mehr über die Wünsche als über die Mittel klar, durch welche sie verwirklicht werden könnten. Eine mit erheblichen Opfern durch Privatbeiträge 1844 in Rendsburg gegründete höhere Bauernschule bestand nur bis 1848, ohne erhebliche Resultate zu Tage zu fördern; und den mehr auf das Bedürfnis des angehenden Kaufmannes und Polytechnikers berechneten Wünschen entzog wenigstens zunächst das Regulativ von 1848 den Boden, indem es der Mathematik und dem Rechnen eine größere Stundenzahl einräumte und das Griechische nicht obligatorisch machte, sondern parallel mit diesen Stunden einen zweckmäßigen Unterricht für Nichtstudierende in Aussicht stellte. Viel durchgreifender waren die Einrichtungen, welche die erneute Dänenherrschaft in Schleswig gab (s. S. 104), und die Weise, wie sich dort die Schulen füllten, war der

beste Beleg, daß man einem Zeitbedürfnis entgegenkam. Besonders weit giengen die Bestrebungen des Flensburger Rektors Simesen in der Berücksichtigung der Bedürfnisse des bürgerlichen Lebens gegenüber einer vorwiegend wissenschaftlichen Richtung. Eine Ausgleichung zwischen diesen beiden Momenten versuchte man in Holstein mit der Lehrverfassung des 1854 zu Rendsburg errichteten Realgymnasiums. Für die drei unteren Klassen ward die 1848 adoptierte Ordnung und damit das Obligatorische des lateinischen Unterrichts in seinem ganzen Umfang festgehalten, aber den drei oberen Klassen wurden Realklassen an die Seite gesetzt, so daß hier auch eine Realprima ins Leben trat, auf die man im Schleswigschen verzichtete. Für diese neue Gründung erließ die Regierung ein eigenes provisorisches Regulativ (vgl. Progr. Rendsburg 1855), dessen Bestimmungen auf die preußischen Realschulen hinweisen. Als Ziel stellte dasselbe hin, auch für die auf das praktische Leben unmittelbar hinführenden Lehrinstitute, Forst-, Bau-, Handels-, Agrarschulen oder polytechnische Anstalten, vorzubereiten; der Lehrplan war folgendermaßen gestaltet:

Lehrgegenstand.	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.
Religion	2	2	2	3	4	4
Deutsch	2	2	2	2	4	4
Dänisch	2	2	2	2	—	—
Französisch	3	4	3	2	2	—
Englisch	3	4	3	2	2	—
Lateinisch	2	2	2	6	6	6
Mathematik	7	4	4	(2)	—	—
Rechnen	—	1	2	3	5	5
Naturwissenschaft	5	5	4	2	2	2
Geographie und Astronomie	1	1	1	} 4	4	5
Geschichte	3	2	3			
Schreiben	—	—	1	2	2	3
Zeichnen	2	2	2	2	2	1

Wie in Rendsburg selbst, so erfuhr auch in den schleswigschen Realschulen, deren Ordnung sich nach dem Rückzuge der Dänen an das provisorische Regulativ jener Anstalt anlehnte, der mitgeteilte Lehrplan verschiedene Änderungen teils infolge praktischer Erfahrungen, teils auch mit Rücksicht auf die vorhandenen Lehrkräfte. Aber immer behielt man dabei im Auge, daß diese Schulen nicht etwa eine Fachbildung irgend welcher Art, sondern die allgemeine Bildung zu bieten hätten, welche für alle, die den gebildeten Ständen angehören wollten, in möglichster Gleichartigkeit die zuverlässige Grundlage für die folgende Fachbildung bieten müsse. Die Einrichtung dieser Realanstalten und Realklassen ist jetzt geregelt und geordnet durch die neuen Lehrpläne und die Prüfungsordnung von 1882; sie sind als Schulen allgemeiner Bildung erhalten.

Besondere Ziele verfolgen die verschiedenen Fachschulen, an denen es in Schleswig-Holstein nie gefehlt hat (vgl. P. Chr. Hansen, Schleswig-Holstein, seine Wohlfahrtsbestrebungen und gemeinnützigen Einrichtungen. Kiel 1882). Was zunächst das landwirtschaftliche Bildungswesen anlangt (vgl. darüber Liedke bei Hansen a. a. O. S. 332 ff.), so sind nach dem Eingehen der oben erwähnten „höheren Volksschule" in Rendsburg noch manche landwirtschaftlichen Fachschulen in das Leben gerufen worden; zur Zeit bestehen aber nur noch folgende drei. Die 1875 in Flensburg von der Stadt mit einem jährlichen Staatszuschuß von 18000 M. gegründete Landwirtschaftsschule umfaßt sechs Klassen mit einjährigen Kursen, von denen drei als Vorschulklassen, drei als Fachklassen bezeichnet werden. Die Schule, welche 1876 die Berechtigung zur Ausstellung von Befähigungszeugnissen für den einjährigen freiwilligen Militärdienst erhielt,

wurde im Sommer 1885 von 153 Schülern besucht, von denen ungefähr zwei Dritteile der „Vorschule“ angehörten. Die mit der Landwirtschaftsschule vereinigte städtische Handelsschule zählte in den selbständigen Klassen zu derselben Zeit 20 Schüler; die drei unteren (Vorschul-) Klassen sind beiden Anstalten gemeinsam. Die landwirtschaftliche Lehranstalt zu Hohenwestedt, 1871 als Kreisinstitut vom Kreise Rendsburg übernommen und seitens der provinzialständischen Verwaltung subventioniert, ist eine Fachschule mit einem drei- und einem zweisemestrigen (Winter-)Kursus für konfirmierte Schüler, welche die Volksschule absolviert haben; die Zahl derselben belief sich anfangs 1884 auf 56. Eine entsprechende Einrichtung hat eine zweite niedere landwirtschaftliche Mittelschule, die 1875 neu organisierte städtische Lehranstalt zu Kappeln (Kreis Schleswig), für ihre Fachschule, die anfangs 1884 von 28 Schülern besucht war; mit dieser ist eine vierklassige, zu derselben Zeit von 54 Schülern besuchte Vorschule verbunden, welche in ihrer Lehreinrichtung im allgemeinen den vier unteren Klassen lateinischer Realschulen entspricht.

Die Vorbereitung der Seeleute auf die von ihnen abzulegenden nautischen Prüfungen war in Schleswig-Holstein bis 1870 Privatlehrern bezw. Privatschulen überlassen, von denen die erste 1814 in Tönning eingerichtet sein soll. Anfangs 1870 bestanden solche in Tönning, Flensburg, Kiel, Apenrade, Arnis, Sylt, Föhr, Blankenese und Altona. Als aber das Seemannsschul- und Prüfungswesen durch den Bundesrat neu geordnet wurde, traten an Stelle dieser Privatschulen die staatlichen Navigationsschulen zu Altona, Flensburg und Apenrade, zu denen 1877 noch eine solche in Arnis kam. In den mit diesen Schulen verbundenen Vorbereitungsklassen beschränkt sich der Unterricht auf deutsche Sprache, Arithmetik, Geometrie, Geographie und Zeichnen; ihre Aufgabe ist es, für die Prüfung behufs Aufnahme in die Steuermannsklasse vorzubereiten, auch dienen sie zur Vorbereitung für die Prüfung auf kleine Fahrt (vgl. Engel, Das Seemannsschulwesen, bei Hansen a. a. O. S. 347 ff.).

Die 1868 in Eckernförde von der Stadt errichtete, seit 1875 vom Staate unterstützte und ganz unter dessen Oberaufsicht gestellte Baugewerksschule, die einzige derartige Fachschule der Provinz, hat den Zweck, tüchtige Maurer- und Zimmermeister auszubilden. Zur Aufnahme in die 4. (unterste) Klasse ist der Nachweis des erfolgreichen Besuches einer Volks- oder Bürgerschule, sowie einer genügenden praktischen Beschäftigung erforderlich. Im Winter 1884/85 war die Anstalt von ca. 120 Schülern besucht (vgl. über die Einrichtung der Schule Spetzler bei Hansen a. a. O. S. 328 ff.). Auch auf anderen Gebieten des gewerblichen Lebens fehlt es nicht an allerhand Veranstaltungen zu fortbildendem Unterrichte. Aus unscheinbaren Anfängen heraus hat sich im Laufe der Zeit ein immer dichter werdendes Netz von Bildungsanstalten dieser Art über das Land gezogen, die sich im Anschluß an die lokalen gewerblichen Verhältnisse unter Mitwirkung des Staates und der Gemeinden individuell und immer wirksamer entwickeln (vgl. Ahrens, Das gewerbliche Fortbildungsschulwesen, bei Hansen a. a. O. S. 317 ff.).

E. Die Notwendigkeit einer erzieherischen Fürsorge für die Jugend schon während der ersten Lebensjahre ist in Schleswig-Holstein schon frühzeitig erkannt und berücksichtigt worden. Die allgemeine Schulordnung vom 24. August 1814 nennt im § 31 als eine Art der Bürgerschulen die Aufsichtsschulen und charakterisiert dieselben in folgender Weise: „Die Aufsichtsschulen beabsichtigen, außer dem für das erste jugendliche Alter passenden Unterricht, hauptsächlich die Aufsicht über die Kinder, wenn die Geschäfte der Eltern sie verhindern, diese selbst zu übernehmen; sie sind daher ausschließlich für die kleinsten Kinder unter sechs Jahren bestimmt. Auch wird es in keinem Falle jemandem zur Pflicht gemacht, die unter seiner Vorsorge stehenden Kinder diese Schulen besuchen zu lassen.“ Die Absicht des Gesetzes, daß in allen Städten und Flecken solche Aufsichtsschulen als Bestandteile der öffentlichen Volksschulen unter Aufsicht der Schulbehörden errichtet würden, ist zwar nicht zur Durchführung gelangt;

indessen sind derartige Schulen, mochten sie nun Warteschulen oder Kleinkinderschulen oder Bewahranstalten genannt werden, schon im ersten Viertel dieses Jahrhunderts — Hadersleben besaß bereits 1810 ein derartiges Institut — von einzelnen Menschenfreunden und gemeinnützigen Vereinen, in neuester Zeit auch durch Kommunalverwaltungen, überall aber mit dem Charakter von Wohlthätigkeitsanstalten, in das Leben gerufen worden. Im Jahre 1882 bestanden in der Provinz (nach Hansen a. a. O. S. 207 ff.) deren 53 in 29 städtischen und 15 ländlichen Ortschaften. Auch ist eine Beaufsichtigung der sog. Kostkinder und deren Pflegerinnen an einigen Orten durch Vereine eingerichtet worden; eine sog. Krippe besteht nur in Altona als Filiale der dortigen Diakonissenanstalt und wird von Schwestern derselben geleitet (vgl. Schäfer bei Hansen a. a. O. S. 202 ff.). Der erste Kindergarten Schleswig-Holsteins wurde am 3. Oktober 1848 in Rendsburg in der Familie des Kammerherrn von Cossel mit drei Kindern eröffnet; in das Leben rief ihn Luise Levin, die spätere Gattin Fröbels (vgl. Hansen a. a. O. S. 209 ff.). Die Verbreitung der Kindergärten war zunächst eine sehr langsame und hat sich auch nachher nur zögernd vollzogen. Eine im Lande umher angestellte Rundfrage ergab im Jahre 1882 die Zahl von 25 Kindergärten in 14 Städten und 1 Dorf. Der Vorbereitung von Kindergärtnerinnen dienen zwei Anstalten; die 1878 in Altona eingerichtete bildet ausschließlich für den häuslichen Dienst aus, die andere ist mit dem ältesten Kieler Kindergarten verbunden.

F. Die Waisenhäuser, welche in ziemlicher Anzahl anfangs des vorigen Jahrhunderts in den Herzogtümern entstanden und deren mehrere durch besondere Vergünstigungen, z. B. das Privilegium zur Herausgabe des Gesangbuches und Katechismus, seitens der Regierung unterstützt wurden, sind als geschlossene Anstalten eines nach dem anderen eingegangen. Die vorhandenen Mittel kamen teils den betr. Gemeindeschulen zu gute, teils dienen sie dazu, die Kosten für die Unterhaltung der Waisen in Familien zu bestreiten.

G. Lehranstalten für nicht vollsinnige Kinder. In der Fürsorge für das leibliche und geistige Wohl Taubstummer kann Schleswig einen hohen Rang beanspruchen; besaß doch das Land schon am Ende des vorigen Jahrhunderts ein Taubstummeninstitut, die dritte der in Deutschland gegründeten derartigen Anstalten. Die jetzige provinzialständische Taubstummenanstalt zu Schleswig (vgl. über sie Engelcke bei Hansen a. a. O. S. 288 ff. und Centralbl. für die ges. Unterrichtsverwaltung 1884. S. 647 ff.) ist nämlich hervorgegangen aus dem Institute, welches, 1787 von dem Professor Pfingsten († 1827) als Privatanstalt gegründet, 1799 von Hamberge im vormaligen Hochstift Lübeck nach Kiel verlegt und eine für Schleswig-Holstein und Lauenburg bestimmte Landesanstalt wurde. Von besonderer Wichtigkeit für die Taubstummensache war es, daß König Christian VII. in seinen menschenfreundlichen Bestrebungen durch Patent vom 8. November 1805 für alle Taubstummen den Schulzwang anordnete und auch weiter für das Wohl der entlassenen Taubstummen sorgte. Aus pekuniären Gründen wurde die Anstalt 1810 mit 35 Zöglingen nach Schleswig verlegt und ging nach mancherlei Schwankungen hinsichtlich ihrer Unterhaltung am 1. Januar 1876 auf die provinzialständische Verwaltung über. Die Schülerzahl, die sich in den Jahren von 1839 bis 1860 durchschnittlich auf 90 belief, stieg seitdem stetig und betrug 1884 149, 90 Knaben und 59 Mädchen, die in 12 Klassen von insgesamt 15 Lehrern unterrichtet werden. Die mit dem vollendeten 7. Lebensjahre eintretenden Kinder bleiben nur zwei Jahre im Internat, das für etwa 40—45 Zöglinge eingerichtet ist, dann werden sie externiert und besuchen je nach ihren Fähigkeiten eine der beiden zur Anstalt gehörenden Schulen. Der Kostgeldbeitrag für einheimische vollbemittelte Kinder ist 400 M., für auswärtige, sowie für diejenigen aus dem Herzogtume Lauenburg, 500 M.

Der neueren Zeit gehört die Gründung der Blindenanstalt in Kiel an. Sie wurde am 1. Mai 1862, durch den holsteinischen Blindenverein eröffnet, an dessen

Spitze der Kurator der Universität Kiel Graf A. Reventlou stand; am 19. Januar 1863 konnte in ihr der Blindenlehrer Simonon aus Lüttich, selbst blind, das erste sehr befriedigende Examen mit sieben Zöglingen in Religion, Rechnen, Schreiben, Lesen, Deutsch, Geographie und Musik — bei einigen Zöglingen auch in Französisch und in Handarbeiten — abhalten (vgl. Jahrbücher für die Landeskunde der Herzogtümer Schleswig-Holstein und Lauenburg VI, 1863). Trotz der segensreichen Wirksamkeit der Anstalt flossen jedoch die milden Gaben zur Erhaltung derselben allmählich sparsamer, so daß ihr Bestand gefährdet schien. Da übernahm die Provinzial-Ständeversammlung am 1. Januar 1876 die bisherige Privatanstalt ganz in eigene Verwaltung, nachdem sie vier Jahre hindurch einen namhaften Zuschuß gewährt hatte (vgl. Ferchen, Die Provinzial-Blindenanstalt in Kiel, bei Hansen a. a. O. S. 295 ff.). Nach der Reorganisation der Anstalt auf Grund des von der Provinzial-Ständeversammlung erlassenen Reglements stellt sich dieselbe eine dreifache Aufgabe: die sittlich-religiöse und intellektuelle Ausbildung der Zöglinge vom 7. bis 16. bezw. 15. Jahre, die technische Ausbildung bis zum 21. Jahre und die Fürsorge für die aus der Anstalt entlassenen Zöglinge; eine nachhaltige Förderung in letzter Beziehung zu gewähren ist der Zweck eines von Kiel aus geleiteten Vereines, der bereits ein Kapital von 35—40 000 M. gesammelt hat, auch ist für dieselbe von den Ständen in der Wilhelm-Augusta-Stiftung ein Fonds von 60 000 M. bestimmt worden. Die Zahl der Zöglinge beläuft sich zur Zeit auf etwa 70; außer dem Direktor erteilen an der Anstalt drei Lehrer und zwei Lehrerinnen den Schulunterricht, während besondere Meister den verschiedenen Werkstätten für Seilerei, Bürsten- und Korbmacherei vorstehen.

Den Grundstein der Idiotenanstalt in Schleswig (vgl. über sie Stender bei Hansen a. a. O. S. 298 ff.), der ersten in den Herzogtümern und einer der ersten in Deutschland, hat der frühere Arzt in Kappeln Dr. Hansen gelegt. Seine ersten im Sommer 1852 auf dem Hofe Schnaap bei Eckernförde getroffenen Einrichtungen giengen noch vor der Eröffnung der Anstalt in einer Feuersbrunst zu Grunde. Aber dem thatkräftigen Manne gelang es, bereits am 1. Oktober desselben Jahres die geplante Anstalt mit drei Zöglingen in Schleswig in das Leben treten zu lassen. Obwol dieselbe am Schluß des dritten Jahres schon 28 Zöglinge zählte, auch die Regierung durch Empfehlung bei Privaten und Kommunen das Unternehmen förderte, konnte dieses doch aus eigenen Mitteln sich nicht halten. Die Gewährung eines Staatszuschusses wurde von der Verlegung der Anstalt in eine der nördlicheren Ostseestädte abhängig gemacht, und so siedelte diese 1862 nach Sonderburg über. Im Jahre 1870 zwang die drohende Kriegsgefahr zur Verlegung der Anstalt nach Schleswig, wo sie anfangs in dem alten leerstehenden Domschulgebäude Aufnahme fand, dann in ein Privathaus und zu Ostern 1872 in ein neuerrichtetes eigenes Gebäude übersiedelte. Nachdem ihr von 1862 bis 1876 eine fortlaufende jährliche Unterstützung aus der Staatskasse gewährt worden war, erhält sie von der provinzialständischen Verwaltung einen jährlichen Zuschuß von 5000 M. Ein zahlreiches Personal sorgt zur Zeit für etwa 65 unglückliche Kinder (die Zahl der Knaben übersteigt zwei Dritteile), bei denen man die Keime geistigen Lebens zu wecken und die man u. a. durch Unterricht im Mattenflechten und in Tischlerarbeiten für das bürgerliche Leben zu gewinnen sucht. Die jährliche Pension ist für Kommunen auf 382,50 M. festgesetzt, wofür die Anstalt dem Kinde alles, auch die Kleidung, zu gewähren hat. In gleicher Weise wurde früher von der Regierung und wird jetzt von der Provinz die Privat-Idiotenanstalt in Kiel unterstützt (vgl. über sie Joh. Meyer bei Hansen a. a. O. S. 305 ff.), welche, 1862 von ihrem jetzigen Vorsteher Joh. Meyer mit 9 Zöglingen eröffnet, zur Zeit für ca. 50 Plätze eingerichtet ist. Die üblichen Verpflegungssätze betragen für die erste Klasse 250 M., für die zweite 150 M. und für die dritte 90 M. vierteljährlich, wofür mit Ausnahme der Kleidung alles gewährt wird.

H. Was die Erziehung der verwahrlosten Kinder anlangt, so ist die Ausführung des Gesetzes vom 13. März 1878 in der Provinz Schleswig-Holstein auf gutem Wege (vgl. Hansen a. a. O. S. 273 ff. und seine Schrift, Die Erziehung der verwahrlosten Kinder in Schleswig-Holstein. Kiel 1882). Von den 212 Kindern, nämlich 154 Knaben und 58 Mädchen, welche im Februar 1882 in Zwangserziehung sich befanden, waren nur 65, d. i. 31,6 %, in Anstalten, dagegen 147, d. i. 68,4 %, bei Privaten untergebracht. Aber auch da, wo das Gesetz noch nicht oder nicht mehr die Macht zum Eingreifen hat, sucht man in privater Fürsorge ergänzend und helfend einzutreten. Der erste Erziehungsverein (vgl. über sie Kaftan bei Hansen a. a. O. S. 281 ff.) trat 1877 in das Leben; sein Arbeitsgebiet beschränkt sich auf die dänisch redenden Teile Schleswigs, aus denen anfangs 1882 20 Kinder aufgenommen waren. Auf dem Jahresfest für innere Mission in Flensburg 1879 wurde alsdann die Anregung zur Gründung des für die deutsch-redenden Teile der Provinz bestimmten schleswig-holsteinischen Erziehungsvereines gegeben. Die Gründung selbst verzögerte sich bis zum Anfang des Jahres 1881; das Vereinsgebiet ist in sechs Bezirke geteilt, in deren jedem ein spezieller Vertreter der Sache thätig ist. An Rettungshäusern (vgl. über sie Beck bei Hansen a. a. O. S. 284 ff.) besitzt die Provinz bisher nur zwei, so daß vielfach die guten Dienste des benachbarten Rauhen Hauses in Anspruch genommen werden mußten. Diese beiden sind das Martinstift bei Flensburg und das Baursche Rettungshaus zu Altona. Jene Anstalt verdankt ihre Entstehung dem Wirken der durch Harms angeregten Geistlichen in der Umgegend von Flensburg, insbesondere den Mahnungen des 1832—1848 bestehenden „Religionsblattes". Am dreihundertjährigen Todestage Luthers wurde die Einrichtung der Anstalt beschlossen, über zwei Jahre später, im Juli 1848, wurde sie in einem kleinen einstöckigen Haus mit zwei Kindern eröffnet. Aus diesem bescheidenen Anfang hat sich ein umfangreiches Institut entwickelt, in welchem 40—50 Kinder (etwa drei Vierteile davon sind Knaben) eine Stätte der Erziehung und Bewahrung finden. Zu einem großen Teil wird dasselbe heute noch von freiwilligen Gaben erhalten; das zu leistende Kostgeld ist ein geringes. Das Baursche Rettungshaus für sittlich verwahrloste Kinder in Altona gehört zu den Wohlthätigkeitsanstalten, welche aus dem vom ehemaligen Bürgermeister J. D. Baur der Stadt hinterlassenen Vermögen errichtet worden sind. Es wurde zu Michaelis 1870 mit zwei Zöglingen eröffnet, zählte bereits gegen Ende 1875 25 und hat jetzt über 30 Zöglinge, nur Knaben. Weibliche Kinder zwischen 6 und 12 Jahren finden auch, freilich in sehr beschränkter Zahl, Aufnahme in dem Asyl für weibliche Gefangene in der sog. Blomeschen Wildnis bei Glückstadt (vgl. darüber Fiencke bei Hansen a. a. O. S. 691 ff.). Reinhold Köpke.

Schlettstadt, Schule zu. Unter den wenigen ausgezeichneten Bildungsstätten, welche zur Zeit des Wideraufleben der Wissenschaften in Deutschland an der Spitze der Bewegung standen und einen mächtigen Einfluß auf die Umgestaltung des Unterrichtswesens, die Hebung des wissenschaftlichen Sinnes und die Vorbereitung der Reformation ausgeübt haben, wird die Schule zu Schlettstadt gewöhnlich mit in erster Linie genannt, und nicht mit Unrecht, obwol viel Mythisches in dem, was zum Lobe Schlettstadts berichtet wird, mit unterläuft. Die bekannte Sucht, Wirkungen und Thätigkeiten, die im Leben weit verteilter und allgemeiner verbreitet erscheinen, in der Erzählung auf wenige Mittelpunkte zu konzentrieren, hat in der Geschichte des Schulwesens jener Übergangszeiten eine bedeutende Rolle gespielt. Einem hervorragenden Lehrer gab man oft ohne viel Nachdenken alle bedeutenden Männer zu Schülern, welche der Zeit nach ungefähr seine Schüler hätten sein können, und aus einer berühmten Schule ließ man mit einem oft wiederholten Bilde so viele berühmte Männer hervorgehen, als Helden aus dem trojanischen Pferde stiegen. So mit Beziehung auf Dringenberg und die Schule zu Schlettstadt Burckhard, De linguae lat. in Germ. fatis I, 212: „cuius viri schola cum equo Troiano non inscite comparari

posset". Burckhardt führt, gestützt auf den durchaus unkritischen Hamelmann (vgl. über diesen von Raumer I, 92, Anm. 1) als Schüler der Schlettstädter Anstalt auf: Reuchlin, Camerarius von Dalberg, die Dichter Celtes und Bebel, ferner Beatus Rhenanus, Sapidus, Wimpheling und Pirkheimer, und zwar diese alle, was schon einen handgreiflichen Verstoß gegen die Chronologie in sich schließt, als direkte Schüler Dringenbergs. Noch bei Heppe, Schulwesen des Mittelalters, S. 49, findet sich die Annahme, daß diese „Häupter der klassischen Bildung in Deutschland" aus der Schule zu Schlettstadt hervorgegangen seien, obwol inzwischen schon Röhrich und auf diesen gestützt v. Raumer ein besseres Licht über die Geschichte dieser Lehranstalt verbreitet hatten. Wir müssen uns darein finden, daß gerade für die berühmtesten jener Männer, für Reuchlin, v. Dalberg, Celtes, Bebel und Pirkheimer ein Zusammenhang mit der Schule zu Schlettstadt gar nicht nachzuweisen ist und daß von den drei andern Wimpheling nur bis zu seinem zwölften Jahre*) in Schlettstadt blieb, Beatus Rhenanus und Sapidus aber nicht unter Dringenberg, sondern unter dem dritten Rektor, dem nicht sehr bedeutenden Gebwiler, Schüler der Anstalt waren. Trotzdem dürfen wir den Einfluß von Schlettstadt nicht gering anschlagen. Schon der Umstand, daß Wimpheling, Beatus Rhenanus und Sapidus alle drei in Schlettstadt geboren sind, daß also der verhältnismäßig unbedeutende Ort in kurzer Frist drei so bedeutende Gelehrte und Schulmänner hervorbrachte, zeigt, daß hier eine Stätte lebhafter geistiger Anregung war. Dann aber wissen wir aus Zeugnissen der Zeitgenossen, daß Schlettstadt noch eine Reihe sehr tüchtiger, wenn auch minder hervorragender Männer bildete, und endlich dürfen wir nicht vergessen, daß auch die große Menge der namenlos gebliebenen Schüler einer solchen Anstalt, wo tüchtig und gründlich gearbeitet wurde, weit umher einen Kreis gehobenen geistigen Lebens verbreiten mußte. Ein solcher Kreis aber war damals das Elsaß und nicht ohne engen Zusammenhang mit der Wirksamkeit der Schule zu Schlettstadt, deren Rolle später, nachdem Schlettstadt sich gegen die Reformation entschieden hatte, auf Straßburg übergieng. Daß aber Schlettstadt die Keime eines besseren Strebens auch weit über die Grenzen des Elsaß hinaus verbreitet hat, dafür zeugt schon der große Zudrang, welchen die Schule zu verschiedenen Zeiten hatte, namentlich unter Sapidus um 1517, wo nach dem Berichte Thomas Platters nicht weniger als 900 Schüler sich in dem kleinen Städtchen zusammengedrängt hatten. Bedenken wir dazu, daß die Schule unter denjenigen, welche zu Ende des Mittelalters der Unterrichtsreform Bahn brachen, eine der ältesten ist, so können wir nicht zweifeln, daß sie auch durch ihr bloßes Beispiel, mit oder ohne bestimmte Anregungen zur Nachahmung, weit über ihren besonderen Kreis hinaus gewirkt habe, wenn auch die Spuren solcher Wirkungen nur sehr spärlich auf uns gelangt sind. In der Sage von der Bildung jener acht berühmten Männer auf der Schule zu Schlettstadt erscheint sonach die Wirksamkeit dieser Bildungsstätte nur gleichsam mythisch personifiziert und wir dürfen nicht anstehen, der Überlieferung, sofern sie überhaupt der Schule zu Schlettstadt eine große Bedeutung beilegt, ihr volles Recht zu lassen.

Der Zeitraum, während dessen die Schule unsere Beachtung in Anspruch nimmt, umfaßt etwa 70 Jahre und läßt sich in drei Perioden teilen: 1) das Rektorat Dringenbergs, welcher 40 Jahre lang (von 1450—1490) ununterbrochen zu Schlettstadt lehrte und wirkte, 2) die Rektorate von Crato (1490—1501), und Gebwiler (1501—1509), und endlich 3) das Rektorat des Sapidus (von mindestens 1514—1520). Ob zwischen 1509 und 1514 noch andere Männer das Rektorat verwalteten, oder ob Sapidus schon im Jahre 1509, wo Gebwiler nach Straßburg gieng, in Schlettstadt thätig war, wissen wir nicht. Zwei dieser Perioden, die erste

*) Wiskowatoff, Jak. Wimpheling, S. 27 spricht von der Möglichkeit, durch eine Konjektur (Weglassung des Wortes „aetatis" in W's eigener Angabe) die Schulzeit desselben bis auf das 14. Jahr auszudehnen. Zu einer so gewagten Aufstellung können wir jedoch keinen genügenden Grund finden.

und dritte, begründen hauptsächlich den Ruhm der Schule, doch scheint es, daß auch in der mittleren, unter den Rektoraten von Crato und Gebwiler tüchtig unterrichtet wurde. Die eigentlich klassische Zeit der Schule ist diejenige Dringenbergs, auf welche daher auch die Sage die Ausbildung jener berühmten Männer zurückführt. Unter Sapidus war jedenfalls der Unterricht ungleich vollkommener, der Glanz der Schule bedeutender, allein dieser Glanz dauerte nur wenige Jahre, bis die Anstalt in den Stürmen der Reformationszeit durch den Sieg der katholischen Partei plötzlich Schiffbruch litt. Dringenberg wird mit Recht zu den Vorläufern der Reformation gezählt; auch Crato scheint ein Mann von gesunder und freisinniger Richtung gewesen zu sein. Gebwiler trat in seinen späteren Jahren (er starb erst 1545) sehr heftig gegen die Reformation in die Schranken, doch scheint er, bevor das durchschlagende Auftreten Luthers die schärfste Sonderung der Parteien herbeigeführt hatte, der neueren Richtung, für welche Erasmus Tonangeber war, gehuldigt zu haben. Sapidus endlich schloß sich entschieden der Reformation an. Die städtischen Behörden von Schlettstadt und ein Teil der dortigen Geistlichkeit scheinen bis zum entscheidenden Hervortreten der Reformation und noch eine Weile nachher der neuen Richtung gehuldigt zu haben. Der Bauernkrieg brachte jedoch eine bedeutende Reaktion hervor und ein Versuch des in Schlettstadt gebornen Predigers Phrygio, die Reformation in seiner Vaterstadt zum Durchbruch zu bringen (1525), schlug vollständig fehl. Seitdem herrschte eine entschieden katholische Richtung in Schlettstadt. Schon Sapidus' Nachfolger (Veit von Rotenburg?) wurde rein nach Parteirücksichten gewählt, so daß der Verfall der Schule in jeder Hinsicht unausbleiblich war. Nach von Raumer (I, 93) fiel sie später den Jesuiten in die Hände.

Es unterliegt übrigens keinem Zweifel, daß in Schlettstadt niemals eine rein humanistische Richtung geherrscht hat, daß vielmehr dem dortigen Leben und Streben ein tief religiöser Zug anhaftete, und daß Reinheit und Sittenstrenge höher geschätzt wurden, als Feinheit und wissenschaftliche Bildung. Es mag deshalb in einer Hinsicht richtig sein, wenn vielfach behauptet wird, daß die Männer dieses Kreises den Reformatoren näher gestanden hätten, als die eigentlichen Humanisten und die Poeten; doch darf man nicht vergessen, daß neben dem Verhältnis von Frömmigkeit und Bildung für die Beurteilung der Zusammengehörigkeit und des Gegensatzes der Geister im Reformationszeitalter noch ein ganz andrer Faktor in Betracht kommt, und das ist der Gegensatz von Autorität und Freiheit, der sich keineswegs bloß aus dem Fortschritt der Zeit und noch weniger aus dem Bildungsgang der einzelnen Individuen erklären läßt. Von Luthers Festhalten an dem individuellen in der heil. Schrift begründeten Glauben, von seiner Neigung, unmittelbar und persönlich sich an das Volk zu wenden und den unberechtigten Autoritäten in Staat und Kirche den Krieg zu erklären, finden wir im Schlettstädter Kreise keine Spur und es ist gewiß irrtümlich, wenn wir das Verhalten desselben nur aus der überwiegenden Liebe zum hergebrachten Kirchentum bei einer noch nicht zum Durchbruch gekommenen Geistesfreiheit ableiten. Wie die ganze Erasmische Schule sich an die Hierarchie aufs engste anschloß und eine Reform von oben herab verlangte, so ganz besonders die Schlettstädter, die man als den rechten Flügel dieser Richtung betrachten kann. Der Hauptvertreter dieses hierarchisch-reformatorischen Geistes ist Jakob Wimpheling, ein Mann, der zwar, soviel wir wissen, niemals an der Schule zu Schlettstadt unterrichtete, der aber doch mit der Geschichte derselben aufs engste verflochten ist. Unsre Kenntnis vom Lehren und Wirken Dringenbergs stammt hauptsächlich aus Wimphelings Schriften, der nicht nur seinen ersten Unterricht von Dringenberg erhielt, sondern vermutlich auch später noch mit ihm in manigfache Berührung kam. Im Kreise der aus der Schule zu Schlettstadt hervorgegangenen Männer genoß Wimpheling schon früh ein bedeutendes Ansehen und durch die Stiftung der gelehrten Gesellschaften in Straßburg und Schlettstadt befestigte und verbreitete sich sein Einfluß auf das geistige Leben des Elsaß. Zu den Mitgliedern der

Straßburger Gesellschaft gehörte u. a. Hieronymus Gebwiler, damals (um 1514) Lehrer an der Chorschule zu Straßburg; bis 1509 Rektor in Schlettstadt und, wie bereits erwähnt, Lehrer von Beatus Rhenanus und Sapidus. Letztere beide waren nebst dem Pfarrer Phrygio und dem Stadtschreiber Wolf um 1520 Mitglieder der Schlettstädter Gesellschaft und haben also jedenfalls auch eine Zeitlang unter Wimphelings Einfluß gestanden, wenn auch bereits damals der Fortgang der Reformation einen scharfen Riß in diese Gesellschaft machte.

Die Richtung Wimphelings und seiner Freunde und Gesinnungsgenossen wird vielfach als die „moralistische" bezeichnet und man faßt dann nicht selten diese „Moralisten" als einen Zweig der Humanisten, unter denen die Satiriker und Poeten des Erfurter Kreises, ein Mutian, Crotus, Eoban Hesse und andere gleichsam den linken Flügel bildeten, Wimpheling und Genossen den rechten, während Erasmus unbestritten im Centrum steht. Man darf dabei nur nicht vergessen, daß solche Begriffe den Gegensatz verschiedener Richtungen nicht erschöpfen können. Im Erfurter Kreise herrschte nicht nur die Neigung zur Poesie und Satire, zum heitern freien Lebensgenuß, während im oberrheinischen Kreise dagegen ein ernster und strenger Sinn waltete; sondern wir finden bei den Erfurtern gleichzeitig einen sehr geringen Respekt vor den kirchlichen Würdenträgern, gelegentliche Händel mit dem Adel und überhaupt Abneigung gegen die weltliche und geistliche Hierarchie, während uns Wimpheling — und keineswegs nur in seinem höheren Alter, als selbstbewußtes Glied des großen geistlichen Standes und prinzipieller Anhänger der geistlichen Auktorität und Würde entgegentritt. Wiskowatoff (J. Wimpheling S. 16) läßt es dahingestellt, ob in dem Gegensatz dieser Richtungen auch, wie Zarncke annimmt, der Gegensatz des mittelalterlichen Realismus und Nominalismus mitgewirkt habe, glaubt aber entschieden bestreiten zu müssen, daß die „moralisierend-humanistische" Partei, die ihren Impuls vom Realismus empfieng, der kirchlichen Reformation fremd oder feindlich gegenübergestanden habe, während die vom Nominalismus ausgehenden Männer des Erfurter Kreises als Angehörige der „protestantisch-reformatorischen" Richtung die eigentlichen Vorläufer Luthers gewesen seien. Diese Streitfrage läuft im Grunde auf die Würdigung Luthers hinaus und auf die Ansicht, welche man vom Geist und letzten Endzweck seines Reformationswerkes faßt. Soweit aber hat nach unsrer Auffassung Zarncke wol recht, als jene Gegensätze der mittelalterlichen Philosophenschulen allerdings noch lange nach dem Erlöschen der spezifisch scholastischen Streitigkeiten auf die politische und kirchliche Parteistellung ganzer Generationen nachgewirkt haben. So kann man namentlich in England den Einfluß des Nominalismus bis auf Baco, Hobbes und Locke herab verfolgen. Nicht minder richtig ist, daß der Realismus, wie er die Begriffe, der Wesenhaftigkeit nach, über das einzelne Ding stellt, so auch durchweg die Idee des Staates und der Kirche über das Individuum setzt, während dagegen der Nominalismus zugleich den Individualismus begünstigt und das Recht des Einzelnen im Staat und Kirche ebensosehr in Schutz nimmt, wie die Geltung des einzelnen Dings in der Logik. Unmöglich aber kann man verkennen, daß die entscheidende Wendung in Luthers Auftreten nicht in dem Drang lag, „die Kirche" zu reformieren, sondern selbst selig zu werden und andern dazu denjenigen Weg zu zeigen, den er an sich erfahren: der Rechtfertigung durch den Glauben statt der Absolution durch die Autoritäten der Kirche. Umgekehrt sind die Männer des oberrheinischen Kreises, Wimpheling zumal, von der Idee der Kirche in einer Weise durchdrungen, die man nicht bloß als gemütvolle Anhänglichkeit an das Hergebrachte ansehen darf, sondern in der man ein Prinzip anerkennen muß. Sie verlangen nach einer Besserung der Kirche in ihrer Gesamtform und es läßt sich kaum denken, wie sie je durch einfache Fortentwicklung ihres Standpunktes ebenfalls hätten, gleich Luther, zum Bruch mit den bestehenden kirchlichen Institutionen kommen sollen*). Daß trotzdem

*) Wimphelings eigentliche Geistesrichtung geht aus der von Wiskowatoff herausgegebenen Biographie (Berlin 1867) sehr klar hervor, obwol der Verf. unverkennbar von der

diese Männer mit vollem Recht zu den Vorläufern der Reformation gezählt werden, beruht nicht nur auf der Verwandtschaft ihres ernsten Sinnes und ihres Eifers für eine Erneuerung der Kirche in Glauben und Sitten mit den entsprechenden Bestrebungen der Reformation, sondern nicht minder auf dem Umstande, daß sich im Leben der Völker durch den Übergang der Ideen von einer Generation auf die andere eine weit freiere Fortbildung derselben ergiebt, als in der normalen Entwicklung eines einzelnen Individuums. Wir haben daher weder einen Widerspruch, noch ein besonderes Problem vor uns, wenn Männer, wie Wimpheling oder Gebwiler sich ohne langes Schwanken und Zögern mit Entschiedenheit von der Reformation abwandten, sobald der wahre Charakter derselben hervortrat; ja wenn sie sogar im Kampf gegen die Neuerer den unverhohlensten Fanatismus verraten, obwol sie in nicht wenigen Punkten mit den Bestrebungen derselben im Zusammenhang stehen.

Die Geistesrichtung, welche wir bei Wimpheling genauer kennen lernen, war aller Warscheinlichkeit nach im Rat der Stadt Schlettstadt und unter den einflußreicheren Männern des Ortes die vorherrschende, woraus sich das Mißlingen des bekannten Reformationsversuches hinlänglich erklären würde; auch ist es durchaus nicht unwarscheinlich, daß Dringenberg im wesentlichen in demselben Sinne wirkte. Ludwig Dringenberg, so zubenannt nach seinem Geburtsort, dem westfälischen Örtchen Dringenberg, zwei Meilen östlich von Paderborn, erhielt seine Bildung angeblich zu Deventer, in der bekannten Schule der Hieronymianer. Auch an dieser Schule haftet, wie an derjenigen zu Schlettstadt, manches Mythische, obwol wir über sie weit besser unterrichtet sind. Insbesondere ist auf die Nachricht, daß in Deventer Thomas von Kempen Dringenbergs Lehrer gewesen sei, kein Gewicht zu legen. Auf jeden Fall ist der Begründer der Schule zu Schlettstadt im Geiste der Hieronymianer erzogen und gebildet und ihre Pädagogik war es, die er nach Schlettstadt verpflanzte. Ein ernster, frommer Sinn mit beständiger Richtung auf das Moralische war die Grundlage dieser Pädagogik; damit aufs engste verbunden war das Streben, den Unterricht einfacher, zweckmäßiger und für das Leben fruchtbarer zu gestalten. Das Lateinische blieb im Unterricht der Hieronymianer Mittelpunkt und Grundlage: allein sie waren beflissen, den grammatischen Unterricht abzukürzen, früher zu den Schriftstellern zu eilen und dafür überall, wo es sich thun ließ, moralische Betrachtungen und Nutzanwendungen einzuschieben und vom Klassischen auf das Christliche hinüberzuleiten. Wie in Deventer schon längst, bevor Hermann von dem Busche (vgl. d. Art.) den Entscheidungskampf aufnahm, eine beständige Opposition gegen die Behandlungsweise der Grammatik in den überlieferten Lehrmitteln herrschte, so wurzelte dasselbe Streben auch in der Schule zu Schlettstadt, obwohl hier erst Sapidus dazu kam, die alten Schulbücher definitiv zu entfernen. Wimpheling, der einen großen Teil seiner Arbeitskraft auf die Verbesserung der Unterrichtsmittel verwandte, macht kein Hehl daraus, daß er auch in dieser Beziehung Dringenberg den Antrieb verdankt. Er rühmt von diesem ausdrücklich (Wiskowatoff S. 21, 64 f.), daß er aus den grammatischen Schriften des Donat und des Alexander nur das Nützliche und Notwendige für seine Schule herausgehoben und mit diesem Verfahren die günstigsten Resultate erzielt habe. In den Klosterschulen damaliger Zeit herrschte nämlich der Brauch, über jede Regel des Donat und jeden Gedenkvers aus

Neigung geleitet wird, ihn den Reformatoren möglichst nahe zu rücken. Vgl. was das. S. 42 und 43 aus dem Inhalt der „Klagerede wider die Angreifer der Geistlichen" mitgeteilt ist; ferner S. 43 f. aus der „Verteidigung der kirchlichen Immunitäten und des geistlichen Standes"; S. 48 f. aus dem Brief an Papst Julius II. — Die Bemühungen, eine Reform in der sittlichen Haltung der Geistlichkeit hervorzubringen, stehen mit diesem geistlichen Standesbewußtsein und dem kirchlichen Autoritätsbewußtsein keineswegs im Widerspruch. Haben doch auch die Jesuiten nach dieser Seite hin zur Beseitigung der mittelalterlichen Roheit bedeutend beigetragen. Auch Wimphelings anfängliche Verteidigung Luthers setzte stets eine unbedingte Unterwerfung des Reformators unter den päpstlichen Ausspruch voraus.

dem Doktrinale Alexanders ausführliche Betrachtungen anzustellen, mit welchen die kostbare Zeit hingieng. Je weniger die Lehrer selbst Latein verstanden, desto behaglicher ergiengen sie sich in den Elementen und mengten die dürren Regeln derselben mit scholastischer Weisheit. Das Einzige, was dieser Schlag von Lehrern auf der Universität gelernt hatte: die scholastische Logik mit den Regeln der Disputation nebst metaphysischen Spitzfindigkeiten aller Art — das wurde auch in den Elementarunterricht des Lateinischen hineingebracht. Die Definitionen und die Arten der Einteilung, die Lehre von den Schlußfiguren, vom Terminus major und minor — alles das wurde bei irgend einem vom Zaun gebrochenen Anlaß in die Grammatik hineingepreßt; dazu aus der Metaphysik die Lehren von Realitäten, Formalitäten, Entitäten; verwickelte Regeln über die Arten, wie die Bedeutungen der Wörter entstehen, Untersuchungen über den metaphysischen Grund, warum ein Wort dieses oder jenes Genus habe, warum wol ein Verbum Deponens sei u. s. w. Darüber giengen 10 bis 12 Jahre hin und wenn die Schüler aus einer solchen Anstalt herauskamen, wußten sie natürlich weder Latein noch Philosophie, geschweige daß etwas für die Bildung ihres Geistes und Herzens geschehen wäre. In der zweiten Hälfte des 15. Jahrhunderts, in welche Dringenbergs Lehrerzeit fällt, war nun aber dies Übel noch keineswegs im Abnehmen; im Gegenteil an der Mehrzahl der Schulen wohl noch in beständigem Zunehmen, wie sich denn während dieser Zeit alle Gegensätze immer schärfer ausprägten. Wimpheling sagt (Wisk. 24) von Dringenberg: „Die vielen Träumereien der Kommentatoren (zu Donat und Alexander), die heute durch unberufene Drucker ans Tageslicht gezogen werden und überall im Schwunge sind, ließ er ganz unbeachtet.“ In der That erschienen einige der berüchtigtsten Kommentare, in welchen die oben geschilderte Lehrweise verkörpert erscheint, noch nach Dringenbergs Tode (vgl. Burkhard, De linguae lat. in Germ. fatis, I, 286) und Wimpheling kämpfte in seinem Isidoneus Germanicus (1497) noch ganz gegen dieselben Übel, denen Dringenberg schon fast 50 Jahre früher in der Schule von Schlettstadt in aller Stille ein Ende gemacht hatte. Daß Dringenberg die dadurch gewonnene Zeit zu nützlicheren Dingen zu verwenden wußte, versteht sich wol von selbst, doch wissen wir von seiner Unterrichtsweise wenig Positives. Wimpheling erwähnt, daß er seinen Schülern die wichtigsten Begebenheiten der deutschen Geschichte in lateinischen Gedenkversen einzuprägen pflegte. Die Liebe zur Geschichte ist aber wiederum ein Zug, der sich in der Geistesrichtung des späteren oberrheinischen Kreises vielfach widerfindet. Wimpheling pflanzte diese Neigung fort auf seinen Schüler, den Straßburger Staatsmann Jakob Sturm und von diesem soll wieder Sleidanus zu seinem berühmten Werke angeregt worden sein. Beatus Rhenanus, ein Schüler der beiden Nachfolger Dringenbergs, wandte sich der Geschichte zu. Georg Simler, der Lehrer Melanchthons, verfaßte eine Weltchronik, und Simler zählt, was auch in andrer Beziehung bemerkenswert ist, zu den Schülern Dringenbergs. Peter Schott, ein andrer Schüler Dringenbergs, gab kirchengeschichtliche Biographieen heraus. Ebenderselbe erwähnt einen deutschen Sittenspruch, den Dringenberg beständig im Munde geführt: „Alt Pfaff, jung Pfaff, dazu wild Bären soll niemand in sein Haus begehren“. Wir sehen aus dieser vereinzelten Notiz, daß Dringenberg die Zügellosigkeit der studierenden Jugend und das lasterhafte Leben der Geistlichen scharf genug zu bezeichnen liebte und nach dieser Seite kein Blatt vor den Mund nahm; es darf aber auch wol beachtet werden, daß dieser deutsche Reimspruch schwerlich der einzige war, dessen der wackre Mann sich bediente. Somit mag auch in dieser Richtung wol eine Wirkung von ihm in den geistigen Kreis ausgegangen sein, dem später Sebastian Brandt und Geiler von Kaisersberg angehörten.

Wie Dringenberg nach Schlettstadt gekommen, wissen wir nicht zu sagen, doch muß auch dieser Punkt erwähnt werden, um eine unrichtige Nachricht des phantasievollen Hamelmann aus dem Wege zu räumen. Dieser erzählt nämlich, Dringenberg habe in Heidelberg Agricola besucht und da gerade die Schlettstädter bei diesem um einen tüchtigen Rektor für ihre Schule angefragt hätten, so habe er ihnen den Dringenberg ge-

sandt, nachdem er ihn vorher instruiert habe. Da nun aber Agricola (vgl. d. betr. Art.) erst 1483 nach Heidelberg kam, so kann davon keine Rede sein; überhaupt aber war Agricola viel zu jung, um, sei es von Heidelberg, sei es von irgend einem andern Orte aus diese Rolle gespielt zu haben, denn Dringenberg muß nach sichern Kombinationen, wenn auch direkte Angaben fehlen, schon um 1450 nach Schlettstadt gekommen sein, als Agricola 7 Jahre alt war. — Schlettstadt war damals, nach Röhrich, eine kleine, aber in ziemlich günstigen Umständen befindliche Stadt, die sich mit etwas Transithandel und mit dem Bau ihrer Rebberge in einförmigen Verhältnissen erhielt. Der Entschluß einer solchen Stadt, den engen Kreis der Klosterschulen durch Begründung einer städtischen Lehranstalt zu durchbrechen, war damals im Elsaß noch neu (Straßburg folgte erst bedeutend später) und wir haben keine Andeutung darüber, wie dieser Entschluß entstanden ist. Vermutlich wirkte das Beispiel anderer Teile von Deutschland, in welchen die Bemühungen zur Begründung eigener Stadtschulen schon seit geraumer Zeit Wurzel gefaßt hatten.

Dringenberg starb im Jahre 1490 und wurde in der Hauptkirche zu Schlettstadt begraben. Sein Nachfolger, Crato oder „Kraft Hoffmann" war verheiratet und soll beiläufig auch Medizin getrieben haben, wenn diese Notiz nicht etwa auf einer Verwechslung mit dem berühmten Mediziner Crato von Kraftheim beruht. Unser Crato war in Udenheim geboren und scheint ein tüchtiger anregender Lehrer gewesen zu sein. Er wirkte an der Schule zu Schlettstadt 11 Jahre lang und als er im Jahre 1501 starb, errichteten ihm seine dankbaren Schüler ein Denkmal. Als Unterrichtsmittel brauchte er noch das Doctrinale Alexanders und den Petrus Hispanus, woraus hervorgeht, daß er auch in der Logik unterrichtete. Wir wüßten von seiner Pädagogik fast nichts Weiteres, wenn nicht vor Wimphelings Adolescentia sich auch von ihm, nach Sitte jener Zeit, einige empfehlende Verse vorgedruckt fänden, aus welchen wir entnehmen, daß er in seiner Geistesrichtung mit Wimpheling harmonierte und daß er sich, so gut, wie es eben im Kreise der „Moralisten" zu gehen pflegte, auch auf die lateinische Versifikation verstand. Da wir ferner wissen, daß Wimphelings Adolescentia, ein sehr oft aufgelegtes Buch, bis weit in die Reformationszeit hinein als Schulbuch benützt wurde, so gehen wir wol nicht fehl, wenn wir annehmen, daß dasselbe auch in Schlettstadt, und zwar schon von seinem ersten Erscheinen an, eingeführt oder wenigstens den Schülern dringend empfohlen war. An eine allgemeine Anschaffung solcher Bücher durch sämtliche Schüler war ja in damaliger Zeit ohnehin nicht zu denken. Die Einführungsverse Cratos lauten:

Caelicolum sedes pueros quod scandere sanctis
Moribus edoceas sponte Jacobe tua
Di tibi pro merito celestia dona rependant
Nempe tua multis causa salutis ope es.

Die Adolescentia ist ein pädagogisch-moralisches Lesebuch, welches sich sowol an Lehrer als an Schüler wendet und in gesuchter Abwechslung Poesie und Prosa bietet: Horaz und die Bibel, Kirchenväter und neulateinische Dichter, Briefe, Abhandlungen, Sprüche und Gespräche folgen einander im bunten Gemisch, damit jeder etwas finde, was ihm zusagt und der Leser nicht durch Einförmigkeit ermüdet werde. Das Buch, welches dem Grafen Wolfgang von Löwenstein gewidmet ist, beginnt mit Regeln über die Erziehung adeliger Jünglinge und nimmt auch im Verlauf vielfach auf die Jünglinge vornehmen Standes besondere Rücksicht. Ihnen legt Wimpheling ans Herz, daß sie sich nicht ausschließlich der Jagd befleißigen und nicht nur nach körperlichen Vorzügen streben, sondern sich solche Eigenschaften erwerben sollen, durch die sie ihre Untergebenen glücklich leiten und fördern können. Die Hauptmasse des Stoffs besteht in der Erörterung der verschiedenen Fehler und Laster, welche die Jugend bedrohen, der Tugenden, denen sie nachstreben soll, und der Mittel, mit welchen sie sich vor Versuchungen schützen kann. Dabei fehlt es jedoch nicht an Abschnitten, in welchen eine gewisse politische oder

staatsphilosophische Richtung hervortritt. So wird offenbar mit Rücksicht auf das damalige Treiben des Adels — nicht nur oft und nachdrücklich vor Raub und Plünderung gewarnt, sondern auch noch besonders vor dem Raub der Kirchengüter. Mehrere Stücke warnen vor dem Kriege, darunter ein Abschnitt aus dem Augustinus, welcher ausdrücklich auch die gerechten Kriege verwirft. Als entschiedener Anhänger des Einheits- und Autoritätsprinzipes in Staat und Kirche empfiehlt er der Jugend nicht nur besonders dringend Gehorsam gegen Papst und Kaiser, sondern läßt auch einen heftigen Ausfall gegen die Schweizer einfließen, deren Unabhängigkeit von allen Autoritäten ihm ebenso verhaßt ist, wie ihre Abtrennung vom römischen Reich. In den allgemein moralischen Stücken verrät sich der Standpunkt eines aufgeklärten und geläuterten Katholizismus: keine Anrufung von Heiligen oder abergläubische Schutzmittel gegen die Versuchung, aber ebensowenig in der Regel eine evangelische Zurückführung alles Übels und alles Heils auf die gemeinsame ethische Wurzel*). Das Laster wird in seiner äußeren Häßlichkeit, in seinen üblen Folgen und in der Richtigkeit seiner Reize betrachtet. Die Vergänglichkeit der Jugend mit ihrer Kraft und Schönheit, sowie des Lebens überhaupt bildet ein oft widerkehrendes Thema. Beispiele aus der griechischen und römischen Litteratur wechseln mit Citaten aus christlichen Schriftstellern, wo es sich darum handelt, eine Warheit in helleres Licht zu stellen. In der Pädagogik herrscht die Erasmische Überschätzung der Erziehung vor: „Catholicae ecclesiae ad pristinos sanctos mores reformatio a pueris inchoanda esset; quoniam eius deformatio ab eis prave et nequiter institutis processit" (vgl. Wiskow. S. 98). So wenig wir auch diese Ansicht in ihrem vollem Umfange billigen können, so zeigt sie uns doch, wie tief bei Wimpheling, der stets seinen Blick auf das Ganze von Staat und Kirche gerichtet hatte, das pädagogische Interesse begründet war.

Unter Cratos Nachfolger, Hieronymus Gebwiler aus Horburg bei Colmar, war jedenfalls die Adolescentia in noch höherem Grade das maßgebende pädagogische Buch, denn Gebwiler erscheint uns, so weit wir sein Leben verfolgen können, ganz als Wimphelingianer, besonders auch in seiner Stellung zur Reformation. Er blieb nur bis 1509 in Schlettstadt und kam dann an die unter dem Einfluß von Wimpheling und Geiler von Kaisersberg in Straßburg ins Leben gerufene lateinische Schule. Mit Wimpheling teilte er auch das Streben nach einer Reform in den Unterrichtsmitteln. So gab er 1512 in Straßburg, wie Charles Schmidt berichtet (Vie de J. Sturm, p. 21 f.), ein von Cochläus entworfenes Handbuch neu heraus und widmete diese Ausgabe Wimpheling. Vermutlich hat er auch dessen 1497 und 1499 erschienene Lehrbücher der Grammatik und Rhetorik schon in Schlettstadt eingeführt, denn wenn es späterhin erst von Sapidus heißt, er habe die alten Schulbücher beseitigt, so wäre wol möglich, daß sie noch neben den Wimphelingschen fortbestanden haben oder auch nach dem Weggang Gebwilers auf kurze Zeit wider eingedrungen sind.

Gebwiler war kein Mann eines freien und weiten Geistes, doch scheint es, daß auch unter ihm, wie unter Crato, in Schlettstadt tüchtig unterrichtet wurde. Unter den Schülern Cratos nennt man Leo Jüd, Jak. Villinger, Jakob Spiegel, Joh. Adelphus und den bekannten Philologen und Historiker Beatus Rhenanus (Bild aus Rheinau) aus Schlettstadt. Dieser besuchte die Schule auch noch unter Gebwiler, gleichzeitig mit seinem Landsmann Johann Sapidus (Witz), der später Gebwilers Nachfolger wurde. Ob während der Jahre von 1509 bis 1514 noch ein anderer Rektor in Schlettstadt gewirkt hat, ob ein Interregnum stattgefunden, oder ob endlich Sapidus, schon in auffallend (immerhin für die damalige Zeit nicht unerhört) jungen Jahren sein Amt angetreten hat, wissen, wie oben gesagt, wir nicht. Sicher ist, daß Sapidus 1514 bereits in Schlettstadt thätig war und da der Ruf seiner Schule schon 1517 seinen

*) Einzelne Stücke bilden freilich eine Ausnahme; so z. B. ein ganz im evangelischen Geist gehaltenes Gedicht Wimphelings in sechs Distichen über das Thema: „Kommt her zu mir, die ihr mühselig und beladen seid, mein Joch ist sanft."

Höhepunkt erreicht hatte, so möchte man fast annehmen, daß Sapidus schon vor 1514 in sein Amt eingetreten sei. Er war im Jahre 1490 (Dringenbergs Todesjahr) geboren und hatte nach seiner Schulzeit mit dem fünf Jahre älteren Beatus Rhenanus in Paris studiert. Als energischer junger Mann hatte sich Sapidus ganz den fortschreitenden Ideen der Zeit hingegeben und sich vom Einfluß Wimphelings frei gemacht. Während dieser die heidnischen Klassiker stets mit einer gewissen Scheu betrachtet und die elendesten christlichen Dichter wegen des frommen Inhaltes ihrer Werke den Klassikern vorgezogen hatte, brachte Sapidus ohne weiteres die Klassiker selbst in die Schule. Im gleichen Geiste wandte er sich beim Ausbruch der Reformation rückhaltslos der neuen Lehre zu, was ihn mit Wimpheling so gründlich entzweite, daß selbst der gemeinsame Freund Erasmus, so hoch er von beiden Männern geschätzt wurde, den Streit nicht mehr beizulegen vermochte. Dieser Zwist wurde im Jahre 1520 so heftig, daß Wimpheling, den seine kirchliche Einheitspolitik zum verbissenen Fanatiker machte, seinen Gegner sogar mit der Inquisition bedrohte. Der Rat von Schlettstadt, in welchem ohnehin wol die Wimphelingsche Richtung die Oberhand hatte, wandte sich seit dem Bauernkrieg mit Entschiedenheit von der Reformation ab und Sapidus mußte seine blühende Schule verlassen und sich nach Straßburg begeben, wo jetzt ein besserer Boden sich aufthat. Hier wirkte Sapidus anfangs an einer lateinischen Schule und später noch lange Jahre an dem neu begründeten Sturmschen Gymnasium. Er starb 1561. Unter ihm zählte die Schule zu Schlettstadt im Jahre 1517 900 Schüler. In dieser Zeit kam Thomas Platter nach Schlettstadt, wo er nach langen Irrfahrten die erste Schule fand, die ihm deuchte, daß es recht zugieng. Da die Selbstbiographie Platters allbekannt und vielfach benutzt und ausgezogen ist (u. a. bei von Raumer I, Beilagen, wo auch die Schlettstadt betreffende Stelle widergegeben ist), so verzichten wir hier auf eine ausführlichere Mitteilung aus derselben. Daß Sapidus damals unter einer schweren Arbeitslast seufzte, läßt sich denken. Auch wurde es ihm, dem wissenschaftlich strebenden und nach den höchsten Leistungen im humanistischen Felde ringenden Mann sehr sauer, sich nach der schönen Studien- und Reisezeit an ein Amt gekettet zu sehen, welches die ganze Kraft für eine praktische Thätigkeit in Anspruch nahm. Dieser Stimmung gab er in einem Gedichte Ausdruck, in welchem er den in Basel um Erasmus vereinigten Kreis strebsamer Männer feierte und gegen Schluß sein eigenes Schicksal mit dem Glück der Gefeierten in Kontrast setzte. Unter dem unwissenden Völkchen der Schule bringe er ein gar jämmerliches Leben hin; die grausame Notwendigkeit halte ihn ab, die Freunde zu sehen und nur das Eine könne ihn mit seinem tragischen Geschick versöhnen, daß es seinen Freunden um so besser gehe. Erasmus antwortete ihm in einem berühmt gewordenen und oft citierten Brief, in welchem er ihm die zu weit gehenden Klagen nach einer höchst schmeichelhaften Einleitung verweist und den Lehrerberuf verherrlicht. Freilich vermag Erasmus nicht zu leugnen, daß Sapidus schlecht und durchaus nicht seinen Leistungen entsprechend besoldet sei, aber diese fatale Seite des Lehrerberufes habe auch wider ihr Gutes, weil sich sonst die schlechtesten Menschen zu einem Amte dringen wurden, welches doch die besten erfordere. Wir entnehmen aus diesem Briefe zugleich, daß Sapidus damals bereits verheiratet war, indem Erasmus seiner Frau die verbindlichsten Grüße melden läßt. Nach dem mißlungenen Reformationsversuch Phrygios kam es in Schlettstadt bald soweit, daß bei der Rektorwahl nur noch auf den Glauben des Anzustellenden gesehen wurde. Der nächste oder einer der nächsten Nachfolger war Veit von Rotenburg; von 1553—1560 war Kaspar Stüblin Rektor. Die Schule hatte jedoch ihre ganze Bedeutung verloren und vermochte auch unter den Jesuiten, die sich derselben später bemeisterten (s. oben), keine hervorragende Stellung mehr einzunehmen.

Litteratur: Röhrich, Die Schule zu Schlettstadt, eine Vorläuferin der Kirchenverbesserung, in Ilgens Zeitschrift für historische Theol., IV, 2. S. 199 ff.; Wiskowatoff, Dr. P. von, Jakob Wimpheling, sein Leben und seine Schriften, ein

Beitrag zur Gesch. der deutschen Humanisten, Berlin 1867; Bernh. Schwarz, Jak. Wimpheling, der Altvater des deutschen Schulwesens (auch u. d. T. Pädag. Reformatoren vor der Reformation), Gotha 1875; Charles Schmidt, Histoire littéraire de l'Alsace à la fin du XV^e et au commencement du XVI^e siècle, 2 tom., Paris 1879; Horawitz, Beatus Rhenanus, in den Sitzungsber. der Wiener Akad., philos.-hist. Kl. 70, 189; Bursiom, Geschichte der klass. Philologie in Deutschland, 1883, S. 149—151; Zarncke, Einleitung zu Seb. Brands Narrenschiff; Scherer, Deutsche Litteraturgesch., S. 295; Kämmel, Gesch. des deutschen Schulwesens im Übergange vom Mittelalter zur Neuzeit, S. 232 u. 362. A. Lange. (Schrader.)

Schmid, Joseph, s. Pestalozzi S. 874 ff.

Schönheitssinn. Das angeborene Vermögen, das Schöne zu empfinden, zu erkennen und selbst hervorzubringen. Der Ausdruck müßte genau genommen nicht bloß auf das sichtbar Erscheinende, sondern auch auf das Hörbare, also den schönen Ton, ja auch auf das geistig Schöne, die Erzeugnisse der Rede- und Dichtkunst bezogen werden. Er wird auch in der Wissenschaft dazu gebraucht, um die Fähigkeit des Menschen für die gesamte Welt des Schönen zu bezeichnen (Vischer, Ästhetik, I, 570 ff.). Allein der herrschende Sprachgebrauch beschränkt den Schönheitssinn auf das sinnliche Gebiet und auf das Vermögen, die Grundbedingungen einer schönen Erscheinung zu fassen und ihnen gemäß zu handeln, wenn man selbst etwas, das in die Sinne fällt, hervorbringt. Man leitet die Werke eines Raphael und Dürer ebensowenig als die eines Bach und Händel oder eines Shakespeare und Goethe aus ihrem natürlichen Schönheitssinne ab, sondern aus ihrem so oder so gestalteten Kunsttriebe. Der Dichter, der Maler, der Baumeister ist von einer Idee bewegt, die er als ein Ganzes zur harmonischen Darstellung bringt, der erstere im schöngebildeten Worte, die andern im schöngebildeten Stoffe. Ohne Schönheitssinn in der gewöhnlichen Bedeutung des Wortes ist das malerische, architektonische Schaffen nicht denkbar. Aber dieser Sinn wirkt dabei nur soweit mit, daß die Gebilde den Forderungen des Ebenmaßes, des Wechsels, der Abstufung u. s. w. genügen. Er bewirkt nicht die Hervorbringung dieses Werkes im Geist und Gemüte des Künstlers. Es kann sogar geschehen, daß es dem Künstler an dem rechten Schönheitssinne fehlt; dem Maler kann der Farbensinn mangeln, so daß er trübe, matte Farben wählt, und dennoch trägt sein Werk den Stempel geistvoller Konzeption. Ebenso ist der Schönheitssinn an und für sich noch nicht der Weg zur Kunstkennerschaft. Auch diese muß etwas in sich tragen von der schaffenden, das Ideale im Bilde darstellenden Geistesthätigkeit, nur mehr in der Form der Empfänglichkeit für das, was der Künstler hervorbringt. Der Schönheitssinn ohne Kunstsinn, musikalischen Trieb, poetische Anlage wird keineswegs notwendig zur Kunstliebe führen, er kann sich auch in Hervorbringung und im Genusse anderer schöner Erscheinungen bethätigen. Schönheitssinn schreiben wir z. B. vor allen Dingen dem weiblichen Geschlechte zu. Das Mädchen zeigt schon frühe eine Erregbarkeit für das, was den Leib schmückt, was anderen an einer menschlichen Erscheinung gefällt. Es hat gleichzeitig die Fähigkeit, seine Umgebung, seine wirkliche oder eingebildete Wohnstätte (die Puppenstube) in einen solchen Stand zu setzen, daß Form und Farbe harmonisch zusammenwirken. Dieser Sinn bildet sich, auch wo von ferne keine Kunstanlage zum Vorschein kommt, im Verlaufe des Lebens weiter aus, wird, wenn er in den Dienst der Selbstsucht und der Sünde tritt, zur Eitelkeit, zur Gefallsucht und wol gar zur Putznarrheit, aber er ist in seinem ursprünglichen Wesen darum nicht minder wahr und göttlich berechtigt. Dem männlichen Geschlechte geht er häufig von Natur ganz oder beinahe ganz ab, ersteres, wenn es sich um die Hervorbringung einer schönen Erscheinung (geschmackvolle Einrichtung eines Zimmers, eines Gartens rc.), letzteres, wenn es sich um die Erkenntnis und den Genuß derselben handelt. In dieser letzteren Art der Empfänglichkeit für ein sinnlich Schönes fehlt er keinem Manne ganz. Der roheste Mann ist für weibliche Schönheit empfänglich. Und auch die Erscheinung des Schönen in der Natur ist in ihren

höchsten Gegenständen zugleich so einfach, daß auch die geringste Anlage hinreicht, sie aufzufassen, so z. B. ein Sonnenaufgang, der Sternenhimmel, die Blüte eines Obstwaldes. Achten wir ferner auf den Unterschied des Schönheitssinnes bei Mann und Weib, so ergiebt sich das Merkwürdige, daß diesem der Schönheitssinn notwendig und mit einer gewissen Gleichmäßigkeit des Grades innewohnt, während bei dem Manne eine Abstufung der Naturanlage von dem beinahe gänzlichen Mangel an bis zur höchsten Produktivität sich findet. Wenn auch die Gärten der Semiramis ihre Stelle unter den Weltwundern behaupten, so ist es doch im allgemeinen die männliche Thätigkeit, durch welche nicht nur vorübergehende Erscheinungen des Schönen von größeren Maßverhältnissen (Dekoration von Festplätzen, Feuerwerke 2c.), sondern auch großartige Umgestaltungen der Natur, Paradiese auf Erden, zu entstehen und die Wüste zu überwinden pflegen. Daher denn das Bauen der Erde, d. h. wesentlich auch ihre Umwandlung zu einer Stätte göttlicher Schönheit, zunächst dem Manne übergeben ist (1. Mos. 2, 15). Diese Ausführungen werden genügen, um den Beweis zu liefern, daß es sich beim Schönheitssinn im gewöhnlichen Verstande des Wortes lediglich um eine elementare Fähigkeit in Absicht auf das Schöne handelt. Form und Farbe sind seine wesentlichen Gegenstände. Er grenzt nahe an den Ordnungssinn und hat diesen wider als niedrigere Stufe zu seiner Voraussetzung, unterscheidet sich aber von ihm dadurch, daß jener nur das willkürliche, regellose Nebeneinander der Gegenstände (Geräte, Kleidungsstücke 2c.) nicht erträgt und vorzugsweise die Zweckmäßigkeit der richtigen Gestaltung des Äußeren begehrt, während der Schönheitssinn diese oder jene Gestaltung schon an und für sich wünschenswert, also einen Gegenstand seines Wolgefallens daran findet. Wird der Schönheitssinn dann nach bestimmten Regeln gebildet, und tritt er aus dem Kreise des Instinktmäßigen in den des bewußten Thuns und aus dem des rein Individuellen in den des Gemeinsamen heraus, so erscheint er als Geschmack und seine Erzeugnisse werden geschmackvoll genannt.

Ist somit der Kreis des Schönheitssinnes auf die Erscheinung der menschlichen Person und ihrer Umgebung, wie sie teils als reines Naturprodukt, teils als umgestaltete Natur sich darstellt, zu beschränken: so ist sein Ursprung nichtsdestoweniger so erhaben, als der des Kunstsinnes. Sein Ursprung ist das Vermögen des Menschen, die Schönheit Gottes in seinen Werken, also mittelbar, zu erkennen und zu genießen, und dadurch zur unmittelbaren Anschauung derselben erzogen zu werden (Ps. 104, 1. 2. 2. Mos. 24, 9 ff.), zugleich aber auch die schöpferischen Gedanken Gottes im Gebiete der schönen Erscheinung zu fassen und sie nach Maßgabe der von Gott verliehenen Kräfte selbst mitwirkend, sowol an seiner Person als an seiner Umgebung, zur Darstellung zu bringen. Da jedoch die Anlage hierzu dem Grade nach sehr verschieden ist, so wird der Erzieher nicht durch Strenge und Zucht ihren Mangel ersetzen wollen, sondern nur dem entgegengesetzten Übel, der Lust am Unschönen, der Roheit und Gemeinheit in der persönlichen Erscheinung u. s. w. mit Ernst entgegentreten. Die Pflege des Schönheitssinnes fällt zum größten Teile dem Hause zu, und es ist insbesondere Sache der Mutter, daß sie in einfacheren Verhältnissen dem Sinne für die edle, anspruchslose Harmonie das Übergewicht zu verschaffen suche über den Sinn für das, was reizt und blendet, daß sie aber auch, wo Stand und Mittel zur Entfaltung des Reichtums nötigen, die wahrhaft erfreuende, in ihrer Weise auch wieder Maß haltende Anwendung der Fülle und des Glanzes im Gegensatz zur Prachtliebe und Üppigkeit in des Kindes Seele anzuregen wisse. Insbesondere wird es hier darauf ankommen, der Mode in Kleidung, Hauseinrichtung 2c. ihre richtige Stelle anzuweisen. Denn Mode ist der nach Zeitperioden wechselnde Schönheitssinn in Absicht auf die Erscheinung des Menschen und seiner Umgebung, berechtigt durch die unendliche Manigfaltigkeit der schönen Formen (man betrachte z. B. ein Journal für feine weibliche Handarbeit), um dieser Unendlichkeit willen des menschlichen Leibes (der schönsten irdischen Erscheinung) würdig, aber freilich den Gebrechen des menschlichen Thuns in diesem

Gebiete, der Fadheit, Unnatürlichkeit und Schamlosigkeit ausgesetzt. Des Lehrers Geschäft ist vornehmlich: das Wohlgefallen am Schönen auf den höchsten Gegenstand, von der welkenden Blume des Grases auf die unvergängliche Herrlichkeit zu lenken, die Seele des Kindes frühe mit dem Gerhardt'schen: „Ach denk' ich, bist du hier so schön ꝛc." zu erfüllen und ebendamit der mönchischen Geringschätzung wie der weltseligen Überschätzung der irdischen Erscheinung zu steuern. — Kaleidoskope und ähnliche Mittel wecken den Sinn für harmonische Farben und das Spiel derselben; der erste Anfang zum Verständnis und Hervorbringen schöner Farben liegt im Schreibunterrichte; später wird das Illuminieren, Zeichnen und Malen zur Förderung gereichen. Im übrigen soll Haus und Schule an sich schon demselben Zwecke dienen und besonders auch die Wahl der Bilder, an denen das Kind zuerst seine Sinne übt, dem Grundsatz angemessen sein, daß für Kinder nur das Beste gut genug ist. Daß unsere Schulen aller Stufen nicht durch Unreinlichkeit und Unordnung den Schönheitssinn verletzen und im Keime ersticken, ist wol die geringste Forderung, die man in dieser Beziehung an sie zu stellen hat. Daß ihnen aber auch ein Schmuck edler, vor allem biblischer Bilder wol anstände, wird nicht geleugnet werden können; der Wunsch nach einer Ausführung solcher Gedanken wird freilich dem Prinzipe der Nützlichkeit, das auch die Wände unserer Schulen jetzt ausschließlich bedeckt, noch lange das Feld nicht abgewinnen.

K. Lechler.

Schönschreibunterricht, s. Schreibunterricht.

Schöpferischer Trieb, s. Phantasie, Produktivität.

Schottland, s. Großbritannien.

Schrecken, s. Furcht.

Schreiblehrer, s. Modisten.

Schreiblesemethode, s. Leseunterricht.

Schreibunterricht. Das Schreiben ist die sichtbare Darstellung der Rede vermittelst konventioneller Lautzeichen (Buchstaben). Dies gilt von unserer jetzigen Art zu schreiben, aber nicht von den Anfängen des Schreibens überhaupt, welche vorzugsweise in Darstellung von Begriffen und Urteilen vermittelst Nachbildung einfacher Naturgegenstände bestanden zu haben scheinen. Die ältesten Schriften, die wir kennen, sind wol die Hieroglyphenschrift und die chinesische Schrift, welche unverkennbar teils aus früherer Bilder- oder Zeichenschrift, teils aus der Tochter derselben, der Symbolschrift hervorgegangen sind*). Wie aber die assyrische Keilschrift und die nordische Runenschrift entstanden sind, wohin nach Raum und Zeit wir ihren Ursprung zu setzen haben, ob und wie sie mit jenen anderen zusammenhängen, das läßt sich einstweilen nicht bestimmen. Als Wiege der Buchstabenschrift, mit der wir es hier allein zu thun haben, wird bekanntlich Phönizien gewöhnlich bezeichnet; aber dieses Land deutet zurück auf das innere Asien, und seine Sprache und Schrift ist mit der hebräischen verwandt. Das ist unzweifelhaft, daß die Phönizier ihre Schrift vermittelst ihrer Handelsgeschäfte sowol in das nördliche Afrika als in das südliche Europa verbreitet haben, ebenso daß alle jetzigen europäischen Schriften und Schriftzeichen in manigfacher Änderung von Griechenland teils über Rom, teils gerade in nordwestlicher und nördlicher Richtung gekommen sind. Unsere deutsche Schrift, soviel auch die deutsche Sprache mit der gothischen verwandt ist, ist leicht nachweislich aus der römischen entstanden, und so weit auch die Schreibschrift bei uns sich allmählich von derselben entfernt hat, unsere Druckschrift trägt immer noch die entschiedenen Zeichen ihrer Abstammung und Verwandtschaft mit der römischen an sich. Denn die eckige Mönchsschrift, welche unmittelbar vor Erfindung

*) *Συμβέβηκε (παρ' Αἰγυπτίοις) τοὺς μὲν τύπους ὑπάρχειν αὐτῶν ὁμοίους ζῴοις παντοδαποῖς καὶ ἀκρωτηρίοις ἀνθρώπων, ἔτι δ' ὀργάνοις, καὶ μάλιστα τεκτονικοῖς· οὐ γὰρ ἐκ τῆς τῶν συλλαβῶν συνθέσεως ἡ γραμματικὴ παρ' αὐτοῖς τὸν ὑποκείμενον λόγον ἀποδίδωσιν, ἀλλ' ἐξ ἐμφάσεως τῶν μεταγραφομένων καὶ μεταφορᾶς μνήμῃ συνηθλημένης.* Diod. Sic. Bial. hist. Lib. III, c. 4, § 1.

der Buchdruckerkunst üblich war, wurde für lateinische wie für deutsche Bücher gleichmäßig gebraucht und erst nach und nach nahmen die Buchdrucker für jene die runderen Formen, während sie für die deutschen die eckigen beibehielten. Dieses Eckige ist unserer jetzigen deutschen Schreibschrift (der Kurrentschrift) großenteils geblieben, nachdem die Mönchsschrift in die Frakturschrift, diese in die Kanzleischrift und diese endlich in die Kurrentschrift übergegangen ist, und die manigfache Verwandtschaft der letzteren mit der Kanzlei- oder mit der Frakturschrift, wie sie noch in verschiedenen Gauen Deutschlands hervortritt, ist es hauptsächlich, was mit dem Worte „Duktus" bezeichnet wird. (Vergl. d. Art. ABC. D. Red.)

Die Buchstabenschrift ist ein hervorragendes Zeugnis des menschlichen Scharfsinns, indem ihrer Erfindung eine genaue Zerlegung der Worte in Laute vorausgehen mußte, welche sodann durch bestimmte Zeichen sichtbar dargestellt wurden. Welcher Gestalt die ersten Buchstaben waren, ist selbstverständlich nicht mehr zu ermitteln; jedenfalls aber ist die Meinung, durch welche seiner Zeit Graser seine sog. Elementarschrift zu rechtfertigen suchte, daß nämlich jeder Buchstabe eine Abbildung der mit Hervorbringung des entsprechenden Lautes verbundenen Stellung und Bewegung des Mundes sei oder sein soll, völlig unbegründet; sie wird schon durch den Umstand widerlegt, daß in den verschiedenen alten Sprachen die Zeichen für den gleichen Laut himmelweit von einander verschieden sind, um gar nicht davon zu sagen, daß bei nicht wenigen Lauten die graphische Darstellung der Mundstellung unmöglich ist. Zwar sieht ein in der Lautsprache unterrichteter Taubstummer dem andern jeden Laut am Munde ab, zwar wollte die Krug-Zellersche Lesemethode den Schüler zum deutlichen Bewußtsein der Thätigkeit der einzelnen Sprachorgane für Hervorbringung des Lautes bringen; aber zwischen jenem Absehen oder diesem Bewußtsein der Thätigkeit der Organe und der graphischen Darstellung der letzteren ist eine große Kluft. Jedenfalls sind die jetzt üblichen deutschen Buchstaben — und um diese handelt es sich hier — rein konventionelle, wenn auch auf dem Weg der geschichtlichen Entwicklung entstandene Zeichen der Laute.

Eine so großartige Erfindung wie die der Buchstabenschrift deutet auf ein ebenso großes und tiefgefühltes Bedürfnis hin, Namen, Zahlen und Gedanken sichtbar darzustellen. Nicht nur war für den Verkehr mit den entfernten Zeitgenossen wie mit der Nachwelt kein angemesseneres Mittel möglich, sondern auch der innere geheime Bildungsdrang des menschlichen Geistes schuf sich dieses Mittel zur allgemeinen menschlichen Bildung. Das Schreiben bedingte das Lesen der Schrift, und mit dem Lesen war die Bahn zu aller weiteren geistigen Bildung geöffnet; insbesondere aber ist das Schreiben Bedingung der geschichtlichen Kenntnis und Entwickelung eines Volkes; denn der geschriebene Buchstabe bleibt, während die mündliche Überlieferung unversehens sich zur Sage und Mythe gestaltet. Nur die Völker, welche schreiben und lesen und damit eine eigentliche Geschichte haben, sind in Wahrheit Kulturvölker, während die geschichtslosen, weil des Schreibens und Lesens unkundigen, Völker im Zustand der Kindheit oder Roheit verbleiben; denn sie entbehren außer der Geschichte der Wissenschaften und der geistigen Bildung überhaupt, welche durch das Schreiben bedingt ist, so daß man zu sagen versucht ist, die Menschheit sei vermittelst des Schreibens auf ihre jetzige geistige Höhe gekommen. Dies gilt trotz des Einwandes, welcher im Platonischen Phaedrus gegen das Schreiben als eine Beschädigung des Gedächtnisses erhoben wird.

Übrigens wäre dieses alles möglich und ist auch wirklich geschehen, wo auch nur die Auserwählten eines Volkes des Schreibens kundig sind, während die große Menge dieses Bildungsmittels gänzlich entbehrt. Nun aber handelt es sich bei uns darum, ob und in wie fern auch eben diese Menge, also jeder im Volke zu schreiben imstande sein soll. Diese Frage möchte nicht nur manchem Schulmann, sondern den Gebildeten unseres Volkes überhaupt sonderbar und überflüssig erscheinen, da wir derzeit nicht anders wissen, als daß jedes Kind schreiben lernen soll. Sie rechtfertigt sich jedoch, wenn wir finden, wie von mehr als einer Seite das Schreiben für das niedere Volk bald als

unnütz, bald sogar als nachteilig erklärt worden ist. Wir erinnern da nur beispielshalber an das unter dem Einfluß des Klerus im 3. Jahrzehnt unseres Jahrhunderts entstandene und vor nicht so gar langer Zeit erst aufgehobene Verbot der piemontesischen Regierung, daß keiner lesen und schreiben lernen dürfe, der nicht im Besitz eines Vermögens von wenigstens 2000 Lire ist (Globus 1867. XII. 9.); desgleichen an frühere und neuere Äußerungen von Klerikern, und zwar nicht bloß katholischen sondern auch evangelischen, wie seiner Zeit Sack, von Rittergutsbesitzern in Mecklenburg und anderswo wie von sonstigen sog. Gebildeten (vergl. Wolfg. Menzel im Litteraturbl. 1863, S. 5.), welche allen Ernstes dahin zielen, das Schreiben als zwecklosen Zeitvertreib oder als sittlich und politisch gefährliches Mittel zu fleischlichen, betrügerischen und boshaften Zwecken von der Volksschule ferne zu halten*). So fest hingegen der alte Satz steht, daß eine Sache um möglichen Mißbrauchs willen nicht weggeworfen werden dürfe: so beruft man sich doch immer wider gerne darauf, daß in vielen Ländern Europas die Zahl derer, die schreiben können, verhältnismäßig klein und doch Wolstand und Ordnung auf gleicher Höhe wie bei uns sei. Wahr ist es allerdings, daß es mit der Schulbildung des Volks nicht überall sonderlich gut steht, worüber hier kurz auf die statistischen Nachrichten aus England, Frankreich, Italien und besonders aus Ungarn Bezug genommen wird. Und dennoch, sagen die Gegner des Schreibunterrichts, ist Ordnung und Wolstand in diesen Staaten. Am letzteren müssen wir sehr zweifeln; wo eines der ersten Bildungsmittel fehlt, da ist das Volk gegen Elend und Verführung wenig geschützt.

Stellen wir aber die Sache auch von positiver Seite dar. Schon für die Schulzeit und den Gesamtunterricht während derselben ist das Schreiben in unserer Zeit nicht mehr zu entbehren. Das Schönschreiben übt das Auge, die Hand, den Schönheitssinn; das Rechtschreiben übt in feiner Distinktion die Anschauungskraft, das Gedächtnis, die Einbildungskraft und die Denkkraft; der schriftliche Ausdruck von Gedanken ist nötig zur geistigen Verarbeitung dessen, was mündlich gelehrt worden ist, während ohne schriftliche Arbeit das Gelernte in der Seele der Schüler unklar, unfest und unfertig ist; erst durchs Schreiben wird der Nebel im Innern allmählich verdrängt und den Gedanken Licht und Nachhaltigkeit geschafft. Nach der Schulzeit aber kann für die weitere Ausbildung des Geistes und Gemütes, für das Fortkommen und für eine menschenwürdige Stellung in der Welt bei den Anforderungen des staatlichen und gewerblichen Lebens auch der Geringste im Volke nicht ohne schweren Nachteil des Schreibens entbehren. Wenn man auch bei uns fast bis vor 100 Jahren das Schreiben nur für Höhergestellte für nötig erachtete, weil der Verkehr der arbeitenden Klassen sich nur wenig über die Markung ausdehnte; wenn man zu Befähigung für Gemeindeämter es für genügend erachtetete, daß in einzelnen Städten eines Landes Schreib- und Rechenschulen bestanden, in welchen sog. „Modisten" (s. d. Art.) den auf etliche Wochen oder Monate herbeigekommenen strebsameren Jünglingen Unterricht erteilten; wenn in größeren Städten Deutschlands von zünftigen Schreiblehrern der Unterricht im Schreiben nur gegen ziemlich höheres Schulgeld erteilt und eben damit die zahlreiche ärmere Klasse davon ausgeschlossen wurde: so hat sich das alles unter dem gewaltigen Flügelschlage der Zeit gänzlich geändert.

Ehe wir nun diesen Schreibunterricht selbst ausführlicher behandeln, möchte es nicht überflüssig sein, einige Bemerkungen über das Schreibmaterial vorangehen zu lassen. Die Geschichte zeigt, wie die Menschen sehr verschiedene Stoffe aus sämtlichen drei Naturreichen zum Schreiben benützt haben, Sand und Steine, besonders Schiefer, weichere Metalle, Holz und Pflanzenblätter, Knochen, besonders Schulterblätter größerer Säugetiere und die nach Pergamum genannten, wenn auch dort nicht zuerst zum

*) Zur Erklärung der bei den alten Deutschen herrschenden Keuschheit führt Tacitus (Germ. 10) unter anderem an: literarum secreta viri pariter ac feminae ignorant.

Schreiben zubereiteten Tierhäute (Pergament)*) bis zu dem zuerst aus der Papyrosstaude und jetzt aus Leinwand, Baumwolle und anderen Pflanzenstoffen bereiteten Papier; Meißel, Stylos (Griffel von Eisen, Schiefer u. s. w.), Rohr, Reißblei, Gänsekiel bis zur Stahlfeder; Sepia (der schwarzbraune Saft im Beutel der Sepia oder Tintenschnecke), Tusche und Tinten, erstere aus feinem Lampenruß, letztere aus Eisensalzen, Gerbestoffen 2c. bereitet. Unser Zeitalter zieht mit Recht das Papier allen anderen Stoffen vor, wiewol auch pergamentartige Blätter und besonders schwarze Tafeln aus Blech und noch lieber aus Schiefer in den Schulen stark gebraucht werden. Zum Schreiben auf Papier gebührt in den Schulen der Tinte und Feder vor dem Reißblei der Vorzug, weil die Reißbleischrift leichter verwischt wird und die Augen mehr anstrengt, weshalb sie nur zu schnellen Aufzeichnungen und in Ermanglung von Tinte sich rechtfertigt. Die Gänsefeder war lange der einzige Kanal, der die Tinte auf das Papier brachte; aber sie erforderte eine besondere Geschicklichkeit im Schneiden, so daß hin und wieder angehende Lehrer mit Recht auch im Federnschneiden geprüft wurden, bei großer Schülerzahl aber und wenn aufs Schönschreiben Nachdruck gelegt wurde, war dieses Schneiden keine kleine Mühe für den Lehrer und entzog seine Aufmerksamkeit immer wieder dem Unterricht. Demungeachtet währte lange der Streit darüber, ob es in kalligraphischer Hinsicht den Schülern zu gestatten sei, sich der Stahlfeder zu bedienen, bis mit der zunehmenden Verbesserung und Verbreitung derselben die gewiegtesten Kalligraphen der Stahlfeder vor dem Gänsekiel den Vorzug öffentlich zuerkannten. Es ist nur Sache des Lehrers, dafür zu sorgen, daß die Schüler Gelegenheit haben, wie alles Schreibmaterial überhaupt, so insbesondere die Stahlfedern so gut und billig als möglich zu bekommen.

Eine andere Frage ist, welche Schrift in den Schulen gebraucht, mit welcher insbesondere der Anfang gemacht und welcher Duktus in derselben zur Geltung gebracht werden solle. Die erstere Frage wurde hauptsächlich durch Graser angeregt, welcher behufs des Schreibleseunterrichts und unverkennbar auf dem Boden der Krug-Zellerschen Bewußtseinstheorie seine sog. Elementarschrift erfand, bei welcher jeder Buchstabe (s. o.) unter möglichster Annäherung an die deutsche Druckschrift ein Bild darstellen sollte der Mundstellung und Mundbewegung, durch welche der entsprechende Laut bedingt ist. Allein abgesehen davon, daß es eine irrige Annahme war, die kleinen Anfänger auf diesem Wege zum Bewußtsein der Thätigkeit ihrer Sprachorgane und zur Erkenntnis einer rationellen Notwendigkeit dieser Formen zu bringen, und abgesehen von der ungefälligen Gestalt, in welcher viele Buchstaben auftraten, konnte diese Elementarschrift schon darum nicht Geltung und Verbreitung erlangen, weil es jedem als unzweckmässig erscheinen mußte, eine Schrift mühsam einzuüben, welche, sobald der Schüler zu einiger Fertigkeit in ihr gelangt wäre, alsbald für immer verlassen werden und einer andern nach ihr zu erlernenden Schrift Platz machen müßte. Hier gilt insbesondere der Schleiermachersche Kanon, „daß man keinen Lehrstoff nehmen darf, welcher nachher im Leben selbst seine Geltung verliert." (Erz.-L. S. 418. vergl. S. 382.) — Mehr hat der andere Vorschlag für sich, das Schreiben mit der lateinischen Schreibschrift beginnen zu lassen. Es läßt sich nähmlich nicht in Abrede stellen, daß diese sich der deutschen Druckschrift mehr nähert, als unsere deutsche Kurrentschrift, daß sie leichter zu erlernen ist als diese und ihre Formen gefälliger sind; man kann deswegen mit Recht den Fortschritt von der lateinischen zu der deutschen Kurrentschrift für methodisch richtiger erklären als den umgekehrten Gang, und in der That, so gewiß die deutsche Kurrentschrift vermittelst der die Druckschrift nachahmenden Frakturschrift aus der lateinischen Schrift hervorgegangen ist, so wenig könnte es als Neuerung erscheinen, wenn alle Deutschen nach dem Vorgange der beiden Grimm u. a. sich hinfort nur

*) Vgl. Birt, Das antike Buchwesen, 1882.

der lateinischen Schrift bedienten*). Einstweilen freilich bleibt es angemessen, dem Herkommen entsprechend in deutschen Schulen mit dem Schreiben deutscher Kurrentschrift den Anfang zu machen. Daß dies auch für schwächere Schüler und unter minder günstigen Verhältnissen möglich ist, lehrt die Erfahrung; darüber aber, ob die lateinische Schrift über die deutsche Kurrentschrift den Sieg davon tragen und diese gar verdrängen könne und werde, können wir getrost die Zukunft entscheiden lassen. Die Kanzlei- und Frakturschrift aber, welche früher auch in nicht gehobenen Volksschulen viel geübt wurde, gehört nach der allgemeinen Anschauung unserer Zeit nicht in den eigentlichen Schönschreibunterricht, sondern ist (s. u.) nur auf der letzten Stufe desselben ausnahmsweise als eine Auszeichnung für die besten Schüler zu gestatten. Behalten wir somit die Kurrentschrift vorerst als die erste und als die vorzugsweise zu pflegende Schrift in unserem Schreibunterricht bei, so fragt es sich ferner, welcher sogen. Duktus den Vorzug habe. Käme es hauptsächlich darauf an, die deutsche Druckschrift mit der Feder möglichst getreu darzustellen, so würde dem sogen. sächsischen Duktus der Vorzug gebühren, weil dieser der Kanzleischrift, diese der Frakturschrift und diese der Druckschrift nach dem Gesetze des allmähligen Übergangs vom Steifen zum Geläufigen, vom Schweren zum Leichten am nächsten steht. Aber mit dem sächsischen Duktus ist dieser Fortschritt augenscheinlich noch nicht zum Ziele gekommen; vielmehr müssen wir einen weiteren Fortschritt in dem anderen weit verbreiteten Duktus erkennen, welchen man den süddeutschen oder den norddeutschen, den geschäftlichen oder den kaufmännischen nennen mag, weil er durch die einfacheren Formen und die schiefere Richtung der Buchstaben jenen an Leichtigkeit, Geläufigkeit und Gefälligkeit übertrifft. (Der von A. Henze in Neu-Schönfeld bei Leipzig für „das schönste in deutscher Kurrentschrift ausgeführte Alphabet" ausgesetzte Preis 100 Thalern ist von diesem Gesichtspunkte aus i. J. 1868 durch ein Kollegium von 50 Preisrichtern einem Alphabet des neueren Duktus, dessen Schreiber Gymnasiallehrer Gosby in Cottbus ist, erteilt worden.) Ob dabei n, o und die verwandten Buchstaben unten mehr spitzig oder mehr gerundet dargestellt, ob der Punkt im f, t, k etwas weiter oben oder unten gesetzt oder statt desselben die kleine runde Schleife gemacht, ob bei großen Buchstaben (Majuskeln) da und dort eine Schleife oder ein einfacher Bogen vorgezogen werden soll u. s. w., darüber könnten wir die Schreiblehrer unter sich streiten lassen, wenn es nicht wünschenswert wäre, daß

*) Jakob Grimm sagt in seiner „Deutschen Grammatik" 3. Aufl. Gött. 1840. Einleitung Seite 26 f.: „Das ganze Mittelalter hindurch bis auf den heutigen Tag währt die lateinische Schrift unter allen Völkern deutscher und romanischer Zunge, auch bei den meisten Slaven, bei den Letten, Finnen und Ungarn; nur daß sich im Laufe der Jahrhunderte verschiedentlich die schönen runden Züge der lateinischen Minuskel in Ecken geschärft, die der Majuskel in Schnörkel verunstaltet haben. Es geschieht ohne vernünftigen Grund, daß man diese verdorbene Schrift, wie sie zur Zeit der erfundenen Druckerei sich gerade gebildet hatte, eine gotische oder deutsche nennt. Die Goten waren längst ausgestorben, und außer deutschen Handschriften und Drucken herrschte die scharfeckige Buchstabenform ebenso in allen lateinischen, französischen, italienischen, slavischen. Nachdem die meisten übrigen Nationen in Europa zu der edleren und gefälligeren Gestalt der Schrift zurückgekehrt sind, hat sich unter uns, zum Teil auch noch den Dänen, Schweden, Finnen, Lithauern, Wenden und Böhmen jenes verzerrte Alphabet für die Schrift und den Druck einheimischer Sprache im Gegensatz zur lateinischen behauptet: es könnte mit gleichem Fug z. B. das böhmische wie das deutsche heißen und darf durchaus nicht für eine organische Modifikation der lateinischen Schrift zum Behuf der deutschen Sprache gelten, da es nirgend eigentümliche einfache Zeichen zu den deutschen Lauten eingeführt, sondern alle unsere unbequemen Doppelbuchstaben wie ch, sch, ß gelassen hat. (Und schon das macht sie verwerflich, daß sie nicht alle Lautunterscheidungen darzustellen vermag; z. B. in der Majuskel fallen ihr i und j zusammen, in der Minuskel mangelt ae, oe, ë; Accente und Cirumflexe gewährt sie vollends nicht.) Nicht genug, daß diese Schrift das Auge beleidigt, Schreiben und Druck mühsamer macht; sie hindert auch die Verbreitung unserer Litteratur im Ausland. — Die häßlichste Entstellung ist ohne Zweifel der römischen Majuskel widerfahren; man halte B P G J zu 𝔅 𝔓 𝔊 𝔍; auf Stein als Kapitalschrift ist solche Ungeheuer weder einzuhauen noch zu lesen leicht" u. s. w. (Abweichend hiervon v. Keller in dem Art. ABC. S. 2. D. Red).

Schüler, welche von einer Schule oder Schulklasse in eine andere kommen, doch die einmal gelernten Formen beibehalten dürften, daß in den Schulen eines Landes also, ja so es möglich wäre, in allen deutschen Schulen eine gleiche Schriftform zustande käme und beibehalten würde, wie es wenigstens in viel höherem Maße bei der lateinischen Schrift der Fall ist. Es verdient in dieser Rücksicht alle Anerkennung, wenn eine Landesschulbehörde (wie es 1866 in Württemberg geschehen ist) bestimmte Schriftformen für alle Schulen vorschreibt*).

Dies führt weiter auf die Federhaltung wie die Haltung des ganzen Körpers beim Schreiben; durch jene ist nicht allein die Geläufigkeit, sondern auch die Form der einzelnen Buchstaben bedingt, und diese ist für die Gesundheit von nicht geringer Bedeutung. Es ist nichts weniger als gleichgiltig, mit welchen Fingern und in welcher Weise die Feder gehalten wird, ob mit dem Daumen und Zeigfinger oder mit dem Daumen und Mittelfinger, ob der Zeigfinger gestreckt oder gebogen wird, ob das obere Ende der Feder nach rechts sieht oder gegen die Achsel der rechten Hand. Es ist nun, soviel bekannt, fast allgemein angenommen, daß die Feder mit dem Mittelfinger und Daumen gehalten und der Zeigfinger leicht gestreckt nur auf sie gelegt wird, die beiden letzten Finger der Hand aber nicht gestreckt, sondern etwas gegen die Hand eingebogen werden und das obere Ende der Feder so viel möglich gegen die rechte Achsel zielt. Diese Haltung ist nicht neue Erfindung, sondern längst Forderung tüchtiger Schreiblehrer gewesen; ihre weite Verbreitung aber ist ohne Zweifel das Verdienst des Engländers Carstairs, dessen Verfahren, wenn auch in manigfacher Anwendung von der großen Mehrzahl der besten Schreiblehrer unserer Zeit angenommen worden ist. Zu der richtigen Haltung gehört weiter, daß die Hand nicht auf dem Ballen, sondern auf den etwas eingeschlagenen zwei letzten Fingern oder auf der Spitze des kleinen Fingers allein aufruht**), der Ballen aber das Papier nicht berührt, so daß die Feder von der Bewegung des Handgelenks und nicht bloß der Finger abhängig ist. Der rechte Oberarm schließt sich ungezwungen an den Oberleib an, steht also nicht gegen rechts ab, und der Vorderarm ruht in der Mitte zwischen Ellenbogen und Handballen auf der Kante des Tisches auf. Der Kopf neigt sich leicht gegen das Papier; daß aber der Oberleib eine möglichst aufrechte Haltung habe und nicht an den Tisch angedrückt werde, dazu dient hauptsächlich die Haltung des linken Armes. Der linke Oberarm nämlich legt sich wie der rechte ungezwungen an den Oberleib an, der Vorderarm aber ruht seiner Länge nach vom Ellenbogen bis zur Handwurzel auf der Tischkante, und die linke Hand hält nun, einen stumpfen Winkel mit ihm bildend, den untern Teil des Papiers. Auch die gleichmäßige Aufstellung beider Füße scheint dem Schreiben förderlich zu sein. So allein werden auch sehr wichtige Organe des Schülers, namentlich Augen, Brust und Magen, beim Schreiben vor Nachteil bewahrt.

Den Unterricht im Schreiben selbst lassen die einen zugleich mit dem Lesen beginnen (Schreiblesemethode), die anderen aber erst, wenn der Schüler im Lesen schon fortgeschritten ist, also im zweiten oder gar dritten Schuljahre; daß das Schreiben aber als rein mechanische Sache ohne Kenntnis der Buchstaben und ihrer Laute, also vor dem Lesen begonnen wird, kommt unsers Wissens nur bei einem unmethodischen Taubstummenunterrichte vor. Wir unsers Teils geben der Schreiblesemethode unbedingt den Vorzug, und zwar weil dabei der Schüler in höherem Maße als beim einfachen Leseunterricht selbstthätig ist, nämlich nicht bloß mit den Augen, den Ohren und den Sprachorganen, sondern auch mit der Hand, weil sich Form und Laut des Buchstabens dabei leichter und fester einprägt und weil vermittelst dieses früheren

*) Nach unserer Ansicht ein streitiger Punkt; wir möchten das in necessariis unitas, in dubiis libertas hier in Anwendung bringen. D. R.

**) Bei jüngeren Schülern, deren Hand noch schwach ist, ist es besser, die beiden letzten Finger als Stütze dienen zu lassen; denn sonst dreht sich die Hand unversehens nach rechts, und darunter leidet die Schrift unvermeidlich.

Schreibenlernens dem Schüler bald die Möglichkeit der Selbstübung bereitet ist, was sowol überhaupt als auch insbesondere in stärker bevölkerten Schulen von nicht zu unterschätzendem Werte ist. Wie bald oder spät übrigens der Schreibunterricht beginnen mag, die Aufgabe der ersten Stufe desselben ist in keinem Falle schon Erzielung des Schönschreibens, ebensowenig als des Rechtschreibens ꝛc., sondern rein das Kennenlernen der Buchstaben nach ihren einzelnen Teilen und die graphische Darstellung derselben in genetischer Ordnung sowol einzeln als in ihrer Verbindung zu Silben und Wörtern. Gleichwol hat dem Schreiben derselben besondere Vorübung in Haltung der Feder und des ganzen Körpers voranzugehen, weil für den ganzen folgenden Unterricht, ja für die ganze Lebenszeit an der ersten Angewöhnung sehr viel gelegen ist; auch die Vorübung in Bildung von wagrechten und senkrechten Linien, in schiefen Haar- und Grundstrichen, Bögen rechts und links, Rundschleifen und Langschleifen aufwärts und abwärts in stufenweiser Folge verdient empfohlen zu werden. In Hinsicht auf die Ordnung, in welcher sofort die einzelnen Buchstaben vorgeführt und eingeübt werden, ist streng zu halten an der didaktischen Regel: Vom Leichteren zum Schwereren! Vom Einfachen zum Zusammengesetzten! Die Minuskeln der deutschen Kurrentschrift dürften sich vielleicht am besten so gruppieren: 1) Kurze Buchstaben mit geraden Grundstrichen, c i n m u ü e; 2) lange mit geraden Grundstrichen, ſ t ſt k (Bogen rechts); 3) Rundschleife a) oben d o a q (gerader Grundstrich nach unten), b) unten s (mit Bogen oben) r v w (mit geradem Grundstrich und Bogen rechts); 4) Langschleife a) oben f l b, b) unten j z g (ß), c) oben und unten h, ſch; 5) Rundschleife rechts von unten nach oben x (mit Bogen unten), p (mit Langschleife unten). In ähnlicher Weise lassen sich auch die Majuskeln der deutschen Kurrentschrift gruppieren, etwa so: O A Q G S St N M X R V W Y, P, U, Z, F J T K, C Ch L B, E, H. Indessen hängt es von der Wahl der Formen für einzelne Buchstaben ab, in welcher Ordnung sie zu folgen haben. Dasselbe gilt bei den Buchstaben der lateinischen Kurrentschrift, welche wir etwa so ordnen würden: 1) Minuskeln: i u ü l b t, n m v w r, h p k, j y, o a c e d q g, x, f, s, z. 2) Majuskeln: O Q C G E, U V W Y, P B R, T F J, H K X, S L D, A N M, Z.

Nun erst, wenn die einzelnen Buchstaben — wenigstens der deutschen Kurrentschrift in ihrer Verbindung zu Wörtern wol eingeprägt und eingeübt sind, spaltet sich der Schreibunterricht in Schönschreiben und Rechtschreiben, später auch in Gedankenschreiben (Aufsätze), womit wir es jedoch hier nicht zu thun haben.

Unter Schönschreiben verstehen wir eine regelmäßige, gefällige und fließende Darstellung der Buchstaben in ihrer Verbindung zu Wörtern sowie der Interpunktionszeichen und der Ziffern. Zur Regelmäßigkeit der Schrift gehört a) daß jeder Buchstabe vollständig und rein ausgeführt werde; es darf also nicht der kleinste Teil desselben, namentlich kein Haarstrich fehlen; aber es ist auch keine Zuthat zu gestatten, keine Verzierung, kein Bogen noch Schnörkel. b) Die Grundstriche und Haarstriche müssen sich in der Stärke wol unterscheiden, jene wenigstens doppelt so stark sein als diese. c) Die Höhe oder Länge der Buchstaben muß in richtigem Verhältnisse sein, ein kurzer Buchstabe durchweg so hoch als der andere, ein langer ebenso lang als der andere; über das Verhältnis der langen zu den kurzen sind die Ansichten noch ziemlich verschieden; in der deutschen Kurrentschrift scheint das richtige Verhältnis (z. B. von n zu ſ) 1 : 6 oder 1 : 7 zu sein, in der lateinischen aber 1 : 4 oder 1 : 5. So findet sich's in den meisten neuen Vorschriften. d) Die Richtung der Grundstriche muß durchaus die gleiche sein, dabei weder zu aufrecht noch zu liegend; der Winkel also, den der auf der wagrechten Hilfslinie stehende Grundstrich nach rechts bildet, muß ein spitzer sein; früher nahm man einen Winkel von 60 Graden an, jetzt schwankt man zwischen 55 oder 45 Graden. Bei der lateinischen Schrift aber dürfte der Winkel größer sein. Wichtiger ist immer das, daß alle Grundstriche ohne Ausnahme den gleichen Winkel bilden. e) Zur Regelmäßigkeit der Schrift

gehört auch, daß die Grundstriche in einem Worte gleich weit von einander entfernt sind. So unbestreitbar diese Forderung im allgemeinen ist, z. B. daß die Grundstriche in m, n, o stets die gleiche Entfernung von einander haben, so wenig darf sie auf alle Buchstaben ausgedehnt werden, da doch z. B. in e, a u. s. w. die Grundstriche einander näher rücken müssen. Das letztere fordert sowol die Genesis einzelner Buchstaben als die Deutlichkeit und Geläufigkeit der Schrift; ohnehin kann diese Forderung bei den Majuskeln im Verhältnis zu den Minuskeln nicht berücksichtigt werden. Die Frage aber, welches die richtige Entfernung der Grundstriche, wenn keine Rundschleife ꝛc. dazwischentritt, sein soll, scheint sich am besten so zu beantworten, daß ein Grundstrich von dem andern ebenso weit entfernt sein soll, als er bei den kurzen Minuskeln hoch ist. f) Die Schleifen, sowol die Rundschleifen als die Langschleifen müssen rein ausgeführt sein, so daß die Striche nicht zusammenfließen, daß sie nicht zu weit noch zu enge sind, eine Rundschleife so weit als die andere, eine Langschleife, die ihrer Natur nach weiter als die Rundschleife sein soll, ebenfalls so weit als die andere. Ebendies gilt von den Ovalen bei den Majuskeln und in der lateinischen Schrift. Die Länge aber der Langschleifen muß selbstverständlich der Länge der langen Grundstriche gleich sein. g) Daß sämtliche Buchstaben eines Wortes zusammenhängen, könnte schon aus dem folgen, was unter a gesagt ist. Es giebt aber Handschriften, bei welchen jeder einzelne Buchstabe zwar vollständig ist, also auch alle Haarstriche hat, die ihm zukommen, aber zwischen den einzelnen Buchstaben doch Lücken sind, was indes der Regel nicht entspricht. Nur bei dem deutschen x, u, s und bei einigen Majuskeln tritt eine Ausnahme ein. h) Zwischen den einzelnen Wörtern aber muß ein Zwischenraum sein, der etwa dem Raume gleichkommt, den ein n einnimmt, wie es bei der Druckschrift gehalten zu werden pflegt. i) Endlich sollen die Buchstaben verschiedener Linien, namentlich die langen, die rechte Entfernung von einander haben; die unten langen der oberen und die oben langen der unteren Linie sollen nicht in einander übergreifen, noch zu weit von einander abstehen, sondern wenn sie einander nahe kommen, den Raum einer Linie zwischen sich frei lassen. — Bei Einhaltung dieser Forderungen kann allerdings die Schrift etwas steif werden; aber jeder, der schön schreiben lernen soll, muß zuerst regelmäßig schreiben.

Der Gefälligkeit der Schrift thut die Regelmäßigkeit keinen Eintrag; es kommt zwar vor, daß eine regelmäßige Schrift nicht eben gefällig ist; aber daraus folgt nicht, daß umgekehrt die gefällige Schrift nicht regelmäßig ist. Werden die Buchstaben richtig dargestellt in gleicher Höhe, Entfernung, Richtung u. s. w., so ist nun die Hauptsache, daß die Schleifen gut ausgeführt werden. Dadurch eben wird die Schrift gefällig. Die kleinen Rundschleifen bei o, a, g, q, r, v, w werden nun so klein, daß sie kaum noch als Schleifen zu erkennen sind. Andere Rundschleifen aber, z. B. bei s, p, x und bei mehreren Majuskeln und die Langschleifen sind um so sorgfältiger darzustellen, ohne Ecken, weder bauchig noch hager, in einer den anderen Buchstaben entsprechenden Weite und besonders mit richtiger Verteilung von Licht und Schatten, von Haarstrich und Grundstrich, und feinem, allmählichem Übergang von einem in den andern. Dies halten wir für das hauptsächliche Merkmal der Gefälligkeit der Schrift.

Fließend ist die Schrift, wenn sie nicht steif, schwerfällig, hakig, schnörklig, eckig ist. Die fließende Schrift verträgt sich sehr wol mit der Regelmäßigkeit und Gefälligkeit. Es kommt nur darauf an, daß man ihr die Leichtigkeit, mit der sie entstanden ist, ansieht, bei welcher in der oben bei den Forderungen der Regelmäßigkeit offen gelassenen Weite freie Wahl eintritt.

Aus dem Bisherigen ergeben sich von selbst drei Stufen des kalligraphischen Unterrichts, die Stufe des regelmäßigen, die Stufe des gefälligen, die Stufe des fließenden Schreibens. Nahezu übereinstimmend hiemit bezeichnen andere den Stufengang so: Zuerst das „gebundene“ und zuletzt das „freie“ Schreiben, zwischen welchen beiden Stufen eine Stufe des Übergangs vom „gebundenen“ zum „freien“ Schreiben

nicht zu entbehren sein wird. Jedenfalls steht es fest, daß das Schönschreiben nicht bloß im Wissen von den richtigen Formen und ihrer bewußten Darstellung, sondern auch in Nachahmung und Gewöhnung besteht.

Wenn es die erste Aufgabe dieses Unterrichtsgegenstandes ist, dahin zu arbeiten, daß die Schrift des Schülers in jeder Hinsicht regelmäßig werde, so fragt es sich, ob dazu Hilfslinien nötig oder angemessen seien, ob der Schreibschüler an diese „gebunden" sein soll oder nicht. Die Antwort auf diese Frage scheint sich leicht zu ergeben. Zwar haben namhafte Schreiblehrer sich dagegen ausgesprochen, indem sie den Hauptwert auf freie und richtige Bewegung der Hand legten. Aber sie scheinen mehr solche ältere Schüler im Auge gehabt zu haben, für deren verdorbene oder von Anfang an schlechte Handschrift ein Korrektiv nötig ist, als die Anfänger, für deren ungeübte Hand erst der rechte Grund zum Schönschreiben gelegt werden soll. Es scheint auch ziemlich allgemeine Erfahrung zu sein, daß ohne Hilfslinien und das strenge Gebundensein an sie der Zweck nur schwer erreicht wird. Für den Anfang ergeben sich vier wagrechte Hilfslinien, zwei für die kurzen und zwei für die langen Buchstaben, so jedoch, daß, wo mehrere Zeilen auf ein Blatt zu schreiben sind, die beiden äußersten Linien zugleich als Grenzlinien für die vorhergehende und für die nachfolgende Zeile dienen. Die Entfernung dieser Linien von einander richtet sich nach dem normalen Verhältnis der langen und kurzen Buchstaben zu einander. Ob auch schiefe (rechtsschiefe) Hilfslinien nötig seien, ist eine Frage, über die gestritten wird. Uns aber, um es kurz zu sagen, scheinen diese so nötig als die wagrechten. Denn so gewiß viel daran liegt, daß sich die Schüler gewöhnen, in gerader wagrechter Linie zu schreiben und allen Buchstaben die richtige Höhe oder Länge zu geben, so wenig gleichgiltig ist es, daß sie auch alle in den richtigen Winkel mit der Grundlinie stellen, und dazu werden sie am sichersten durch die schiefen Hilfslinien angeleitet und angehalten. Auch die Pariser Kunstausstellung von 1867 hat in den kalligraphischen Proben, die sie enthielt, die bei verschiedenen Nationen anerkannte Zweckmäßigkeit der Hilfslinien, namentlich der wagrechten, aber auch der schiefen zu Tage gebracht. Bei den letzteren fragt es sich nun aber noch, ob für jeden Grundstrich eine Hilfslinie nötig sei, wie es bei den sog. Schreibnetzen der Fall ist, welche schon im vorigen Jahrhundert da und dort üblich waren, in letzter Zeit aber in Deutschland besonders durch den Schreiblehrer Heckmann in Mannheim angewendet und angelegentlich empfohlen worden sind, oder ob auf jedem Blatte einige von oben nach unten reichende, etwa zollweit von einander entfernte schiefe Hilfslinien ausreichen. Wir entscheiden uns für die letzteren; denn wenn auch einzelne Buchstaben recht gut in das enge Schreibnetz passen, so ist es bei anderen immer eine ungeschickte Sache um dieses Netz. Wir erinnern, um von den Majuskeln gar nicht zu reden, nur an a, g, q, r, v, w. Wenn der erste Grundstrich derselben auf die schiefe Hilfslinie kommt und der des folgenden Buchstabens gleich auf die nächste, so kommen diese Buchstaben unverhältnismäßig nahe zusammen; umgekehrt aber kommen sie zu weit auseinander, wenn der erste Grundstrich des folgenden Buchstabens erst auf die zweitnächste schiefe Hilfslinie kommt. Dagegen genügt es vollkommen, wenn nach Zwischenräumen eine solche Hilfslinie folgt, welche den Schüler wie ein Wegweiser immer wider an die Richtung, die alle Buchstaben haben sollen, erinnert. Von dem Gebrauch aller dieser Hilfslinien sollte man aber nicht zu frühe abgehen, sondern dabei beharren, bis die rechte Höhe, Länge und Lage der Buchstaben dem Schüler zur Gewohnheit geworden ist. Dann wäre allmählich eine um die andere, aber nicht alle zu gleicher Zeit zu entfernen, bald die beiden äußeren für die langen, bald die obere für die kurzen Buchstaben und zuletzt auch die untere für diese, letztere aber wol erst, wenn schon eine ziemliche Fertigkeit im Schönschreiben erzielt ist. Ziehen ja doch auch manche Erwachsene das Briefpapier, in welches wagrechte Linien gewässert sind, dem andern vor.

Eine andere Art des „gebundenen" Schreibens ergibt sich durch das sog. Vorbleien, wie es vor Alters üblich war, jetzt aber etwas modifiziert auch wider em-

pfohlen wird. Früher hat man nämlich dem Schüler die Buchstaben oder Wörter mit Reißblei auf das Papier geschrieben, so daß er nur mit der Feder die grauen Buchstaben zu schwarzen machen oder, wie man sich ausdrückte, ausziehen oder nachziehen durfte. Dieses Verfahren ist bei uns besonders seit Einführung der Carstair'schen Methode selten geworden. Es war dabei auch der recht merkliche Übelstand, daß in dem Fett der Bleischrift die Tinte zu gern floß und somit die Schrift unsauber wurde, auch Grund- und Haarstriche sich nicht nach Gebühr unterschieden. Nun hat man aber in anderen Ländern statt der Bleischrift eine Schrift mit blasser grüner, blauer oder roter Tinte angewendet und das Blatt zum Schreiben so abgeteilt, daß oben die „Vorschrift", auf den folgenden Linien dieselbe Schrift mit blasser farbiger Tinte zum Ausziehen durch den Schüler steht und nach dieser leere Linien zur selbständigen Darstellung ebenderselben Schrift folgen. Wenn z. B. in Frankreich, dessen Schulen bekanntlich gerade in der Kalligraphie sich auszeichnen, von namhaften Schreiblehrern dieses Verfahren vor anderen gerühmt und empfohlen wird, so sollten wir doch nicht ganz ungläubig darüber wegsehen, sondern mit unseren Schreibschülern die gleichen Versuche machen, die ja zum mindesten nicht schaden können wie etwa anderes Experimentieren.

Nur kurz wollen wir noch der Frage erwähnen, ob die Hilfslinien auf dasselbe Blatt, auf welches der Schüler schreiben soll, gezogen, oder ob sie stark aufgetragen dem etwas durchsichtigen Papier, auf das der Schüler schreibt, unterlegt werden sollen; ebenso ob die stark schwarz geschriebene Schrift, welche der Schüler nachziehen, wir könnten sagen durchpausen soll, nicht dem etwas durchsichtigen Schreibeblatt unterlegt werden soll. Wir können diesem Unterlegen sowol des Liniennetzes als auch der Schrift das Wort nicht reden, teils weil beide Blätter nicht immer fest die gleiche Lage auf einander behalten, teils und hauptsächlich weil für die Augen des Schülers nicht geringe Gefahr damit verbunden ist.

Wenn wir nun auf das Unterrichtsverfahren auf dieser Stufe zu reden kommen, müssen wir zuerst wider an die Notwendigkeit einer richtigen Feder- und Körperhaltung erinnern und dabei aussprechen, daß die Arbeit dieses Unterrichts um so besser gelingt, je besser das Schreibmaterial der Schüler ist. Dies macht freilich bei armen Schülern hin und wider nicht geringe Not, da die Eltern derselben meinen, es genüge, wenn ihre Kinder auf die Schiefertafel schreiben. Bei dem elementarischen Schreibleseunterrichte mag man sich unter Umständen mit diesem Material begnügen, wenn nur die Schiefertafel groß genug, rein und gut liniert und der Griffel lang genug und gehörig gespitzt ist. Bei dem eigentlichen Schönschreibunterricht aber ist es unerläßlich, daß die Schüler wenigstens ein- bis zweimal wöchentlich Papier und Feder anwenden, wie auch jeder Schüler ein einfaches Heft haben sollte, in welchem er etwa monatlich eine Seite zu schreiben hat, damit der Fortschritt von Anfang an bis zum Schlusse des Schulunterrichts in diesen wol aufbewahrten Heften sichtbar wird. — Der Unterricht hat es mit dreierlei Schrift, großer, mittlerer und kleiner zu thun, sowol im Deutschen als im Lateinischen. Im Anfang ist die große Schrift einzuüben, weil an dieser die Form der Buchstaben am deutlichsten ins Auge fällt, und weil damit neben der Gewandtheit auch die größere Sicherheit und Festigkeit der Hand erzielt wird. Gut ist's, ehe die Buchstaben geschrieben werden, sie nach einem schönen und deutlichen Muster auf der Wandtafel vorher mehrmals in der Luft machen, dabei die Bewegung der Hand mit Worten aussprechen zu lassen und wol darauf zu achten, daß so schon die Form bis aufs kleinste richtig getroffen werde. Die Ordnung, in welcher die Buchstaben auf einander folgen, ist auch hier die genetische; aber es liegt alles daran, daß nicht zu schnell vorwärts geschritten wird. Man darf nicht weiter gehen, bevor die Schüler den Buchstaben ganz regelmäßig zustande bringen. Genauigkeit ist wie bei allem Unterricht so besonders bei dem kalligraphischen nötig, selbst wenn sie pedantisch erscheinen sollte. Sobald aber mehrere Buchstaben richtig geschrieben werden, sind sie zu Wörtern mit einander zu verbinden, so jedoch, daß kein anderer als die schon eingelernten Buchstaben

darin vorkommen. Die Wahl dieser Wörter wird immer leichter und ausgiebiger, je weiter der Unterricht fortschreitet. Sind einmal sämtliche Minuskeln eingelernt, so geht man zu den Majuskeln in der Weise über, daß jeder in der genetischen Reihenfolge auch zuerst, bis er gut gelingt, einzeln zu schreiben, hernach aber einem Worte voranzustellen ist, so daß die Übung im Schreiben aller Minuskeln dabei stets fortgesetzt wird. Ebenso ist es hernach bei der lateinischen Schrift zu halten, welche schon darum nicht auf eine spätere Stufe aufgeschoben werden darf, weil die Übung in ihr der Erfahrung gemäß auf die deutsche Schrift wolthätig zurückwirkt.

Auf dieser Stufe schon kommt das Taktschreiben in Anwendung. Der Urheber dieser Methode soll ein Franzose Audoyer sein; Carstair wenigstens ist es in keinem Falle. Teils die Langsamkeit, mit welcher einzelne Schüler die Buchstaben „ausmalen", während andere eilfertig sudeln, teils aber auch die allmähliche Einführung des Massenunterrichts in den anderen Schulpensen mag darauf geführt haben, ein Mittel zu finden, durch welches die sämtlichen Schüler einer Abteilung gleichzeitig die Buchstaben und Wörter zu schreiben genötigt würden und überhaupt auch in diesen Unterricht Ordnung und gemeinsamer Fortschritt käme. Die Taktschreibmethode ist ohne Zweifel das ganz angemessene Mittel dazu. Zu ihrer Empfehlung möge hier eine Stelle aus Schöne's Schrift: Gründliche und ausführliche Anweisung zur Anwendung der Taktschreibmethode. Langensalza 1855 stehen: „Gesetz und Ordnung durchdringen alle, auch die unscheinbarsten Verrichtungen beim Taktschreiben. Alles geht nach dem Takte, das Zurechtsetzen, das Greifen nach dem Stifte, das Ansetzen, die Produktion der Schreibformen, das Pausieren, das Absetzen, das Weglegen des Stiftes, die Reinigung der Tafel u. s. w. Das schulmäßige Sitzen thut auf der einen Seite Zwang an, giebt aber auf der andern eine gute Haltung und erhöht die Leichtigkeit im Schreiben. Auge, Ohr, Hand, Arm, der ganze Körper mit samt dem Geiste wird in Zucht genommen. Ordnung ist die Losung, weil ohne sie teils die einzelne teils die gesamte Schreibmaschine ins Stocken kommen und große Störungen anrichten würde. Die Hummeln wie die Schlafmützen kommen hier in die rechte Schere. Alles ist gespannt, rührig, gleichmäßig beschäftigt und wie von einem Geiste beseelt, weil es ein Gesetz ist, das alle fesselt und mit sich fortreißt. Dabei merkt man aber den Kindern keine Verdrossenheit an; vielmehr strahlt Freude in ihren Gesichtern. Die Ordnung spricht in ihrer Manigfaltigkeit, leichten Ausführbarkeit und Ohrenfälligkeit das kindliche Gemüt so an, daß es sich der dabei waltenden Strenge und Genauigkeit gerne unterwirft. Es hat seine Lust an der übereinstimmenden Thätigkeit wie an militärischen Exercitien. Die Schule hat offenbar in keiner Unterrichtsstunde ein solches allseitig streng geregeltes Leben wie in den Taktschreibstunden. Sonst fehlte es zwar auch nicht an Leben. Der Lehrer hatte zu thun, den Plauderern und Neckern zu wehren, die Faullenzer anzutreiben und den Schmierern Fesseln anzulegen. Jetzt aber kann keiner plaudern oder das Maul aufsperren, jetzt heißt es: Alle wie einer und einer wie alle. Absolute Gleichheit vor dem Gesetze findet hier statt; keinem gestattet sein Rechtsgefühl, sich demselben zu entziehen, und dieses heißt einfach: „eins — zwei, eins — zwei." Auch der Hartnäckigste wird sich dem Gesetze fügen und von der Masse mit fortgerissen werden. Jetzt hat keiner seinen eigenen Willen, er heiße denn: „eins — zwei." Denn jede Gesetzwidrigkeit straft sich an dem Sünder auf der Stelle; er kommt aus dem Geleise und wird mit seinen Schreibgenossen nicht zu gleicher Zeit am Ziele anlangen. Er kann seine Sünden auch nicht verbergen; denn der Lehrer wird es auf den ersten Blick gewahr werden, wenn jener nicht im gleichen Schritt mit den übrigen ist. Es kommt z. B. eine Pause vor; wer nicht pausiert, schreibt falsch. Es ist ein Punkt zu machen; wer dafür einen Strich macht, ist nicht beim Zuge u. s. w. Es kann nicht fehlen, daß eine so pünktliche und strenge Gewöhnung einen günstigen Einfluß auf die Schulzucht überhaupt haben muß." — Wenn auch der Mund hier etwas voll genommen ist, viel Wahres liegt doch gewiß in diesem Lobe. Aber ebenso gewiß übt diese Methode auch

auf die Sicherheit der Hand, auf ein allmählich schneller werdendes Tempo im Schreiben und auf eine strenge Aufmerksamkeit auf jede Buchstabenform einen sehr günstigen Einfluß aus. Daß dabei kalligraphische Vorlagen, deren fast jeder Schüler eine andere hat, nicht in Anwendung kommen, versteht sich von selbst. Gut aber ist es, wenn die einzelnen Buchstaben lithographiert oder vom Lehrer geschrieben, für jeden Schüler auf den ersten Blick sichtbar, an der Wand stehen. Ob aber, wie wir anfangs gesagt haben, schon die untere Stufe für das Taktschreiben geeignet ist, ist uns nicht zweifelhaft. Haben doch die Schüler schon zwei Jahre vorher die Buchstaben schreiben gelernt und damit eine ziemliche Sicherheit und Fertigkeit im Schreiben erlangt; warum sollten sie jetzt nicht im gleichen Tempo die Buchstaben zu schreiben imstande sein? Spart man die Taktschreibmethode erst auf die zweite Stufe auf, so zieht man auf der ersten „Maler" der Buchstaben und Wörter, aber nicht Schönschreiber. Denn da diese Schüler schon außer der Schönschreibstunde manches zu schreiben haben, kommen sie, wenn sie nicht im Takt schreiben gelernt haben, leicht dahin, daß sie sonst sudeln, während sie in der Schönschreibstunde „malen". Dabei bedarf es wol kaum der Erwähnung, daß nicht ohne Ausnahme im Takt geschrieben werden muß, namentlich nicht im Anfang des Kursus oder wenn es sich darum handelt, einzelne Formen wider zum deutlichen Bewußtsein und zur richtigen Darstellung zu bringen. Ist aber dies erreicht, dann ist gewiß das Taktschreiben wider geboten, damit so dem Schüler diese Formen zur Gewohnheit werden.

Die Aufgabe der zweiten Stufe ist, die Schüler zum gefälligen Schreiben zu bringen. Hat darauf das Taktschreiben auf der ersten Stufe schon vorbereitet, so gilt es jetzt weiter, die Schüler (s. o.) zu leichter und gut schattierter Darstellung besonders der Ovale, der Bögen und Schleifen zu bringen, aber auch von der großen Schrift allmählich zu der mittleren und zuletzt zu der kleinen überzugehen. Daß das letztere den Schülern selbst ganz überlassen wird, ist eine der Ursachen der ungleichen und ungefälligen Schrift vieler Leute. Mag man bald weiter bald enger liniieren oder nur bei einer Hilfslinie bald größer, bald kleiner schreiben lassen, jedenfalls sollte häufig dasselbe Wort, derselbe Satz in großer, mittlerer und kleiner Schrift sorgfältig geschrieben werden. Das rechte Maß für jede dieser Schriften wird übrigens kaum anders als (wenigstens anfangs) vermittelst der Hilfslinien getroffen werden können. Was aber die Ovale, Bögen und Schleifen betrifft, so wird es gut sein, nach Carstair solche in verschiedener Richtung und Größe zuerst einzeln (nach dem Takte) schreiben zu lassen und sie dann nach und nach in die manigfaltigste Verbindung unter einander und mit anderen Buchstaben zu bringen. Ebensosehr aber thut es not, die Schüler fortwährend darauf aufmerksam zu machen, wo und wie ein Schatten anzubringen ist, und demgemäß zum richtigen Druck der Hand an der rechten Stelle und mit leichtem Übergang von dem Haarstrich und in denselben anzuleiten. Daß die richtige Haltung der Feder, der Hand, des Arms, ja des ganzen Körpers, wie sie oben angegeben worden, eine wesentliche Bedingung einer gefälligen Schrift ist, versteht sich von selbst.

Hier erhebt sich noch einmal die Frage, ob auf dieser Stufe des Schönschreibunterrichts Vorlagen (Vorschriften) angemessen oder gar nötig seien oder nicht, und wir müssen uns über sie ausführlicher äußern. Wenn man die Flut von kalligraphischen Vorlegblättern, welche jahraus jahrein im Buchhandel erscheinen, ins Auge faßt, sollte man meinen, daß sie ein unentbehrliches Mittel des Schönschreibunterrichtes seien. Zuzugeben ist, daß solche der Öffentlichkeit übergebenen Vorlagen besser sind als die in früherer Zeit von den Lehrern selbst geschriebenen Vorschriften, welche sich keineswegs immer als mustergiltig darstellten und, sofern ein kleines Gewerbe damit getrieben wurde, dem Kredit des Lehrers nicht aufzuhelfen geeignet waren; ebenso kann nicht in Abrede gestellt werden, daß wie bei jeder Kunst so auch bei der Schönschreibkunst (wenn man sie mit diesem Namen beehren will) gute Muster von nicht geringem Werte sind und das alte Sprichwort „per exempla via brevis" auch hier seine Geltung hat. Aber

es sollte sich doch kein Schreiblehrer damit beruhigen, Vorlagen unter seine Schüler verteilt und diese zur pünktlichen Nachahmung ermahnt zu haben. Denn erstens sind diese Vorlagen bald auswendig gelernt und werden dann von den Schülern beim Schreiben kaum mehr angesehen. Was nützen sie so? Zweitens aber führt auch hier wie bei allen anderen Pensen der Massenunterricht viel schneller und sicherer zum Ziele. Der Lehrer soll seine Schüler nicht bloß „schreiben lassen," sondern ihr Schreiben von Buchstaben zu Buchstaben, von Wort zu Wort leiten. Dies geschieht dadurch, daß allen Schreibschülern gemeinschaftlich ein und derselbe Satz zum Schreiben gegeben wird, den der Lehrer, wenn er wirklich Kalligraph ist, an die Wandtafel schreiben mag, oder der lithographiert auf Pappe geklebt aufgehängt wird, groß genug, daß alle Schüler ohne Anstrengung der Augen ihn sehen. Dieser Satz mag nun ein paar mal von den Schülern in beliebigem Tempo sorgfältig nachgeahmt, nachher aber in dem von dem Lehrer gesprochenen Takte mehrmals geschrieben werden. Den gleichen Dienst leisten aber auch solche Schreibhefte, in welchen auf jeder Seite oben eine Zeile als Muster geschrieben steht, vorausgesetzt, daß alle Schüler den gleichen Satz in ihrem Hefte haben. Ebenso mag es genügen, wenn ein lithographiertes kalligraphisches Alphabet in Majuskeln und Minuskeln vor den Augen der Schüler sich befindet und diese angehalten werden, beim Schreiben des vom Lehrer gesprochenen Satzes besonders die Buchstaben wol anzusehen und pünktlich nachzuahmen, deren gute Darstellung ihnen noch weniger gelingt. Hiebei ist darauf zu sehen, daß in dem vorgesprochenen Satze ebensolche Buchstaben in manigfacher Verbindung vorkommen. — Damit ist nicht ausgeschlossen, daß nur Sätze mit gutem Inhalt zum Schreiben gegeben werden und der Unsitte, bloß Eigennamen oder nichtssagende Wörter und Sätze schreiben zu lassen, ein Ende gemacht wird. Aber auch die besten Sätze, wenn sie oft widerholt geschrieben werden, verlieren der Erfahrung gemäß bei den Schülern allmählich den Sinn und die Bedeutung, weil sie zuletzt ganz gedankenlos geschrieben werden und damit auch der Eindruck, den sie etwa anfangs auf den Geist oder das Gemüt gemacht hatten, verwischt wird. Hat ein Schönschreiblehrer für etwas Weiteres Sinn als bloß für schöne Formen, so wird er sich selbst innerlich getrieben fühlen, in der silbernen Schale einen goldenen Kern zu reichen. „Die Schul- und Aufsatzhefte der Schüler müssen Zeugnis dafür ablegen, ob der Lehrer — es versteht, den Unterricht im Schönschreiben in den Dienst der anderen Unterrichtsgegenstände zu stellen" (Kehr, Die Praxis der Volksschule).

Wie hat nun aber der Lehrer das Schönschreiben der Schüler zu überwachen? Wir können es keineswegs gut heißen, daß der Lehrer, wie schon oben erwähnt, während der Schreibstunde im Schulzimmer spazieren geht und da und dort in ein Schreibheft den Blick wirft, bald diesem bald jenem Schüler etwas tadelt (Einzelunterricht) und damit die anderen stört und aufhält. Wir fordern vielmehr, daß er auf erhöhetem Platze stehen bleibt, wo er die ganze Klasse fortwährend übersieht, auf die richtige Körper- und Federhaltung, an der so viel gelegen ist, stets aufmerksam ist und dringt, darauf achtet, ob alle im gleichen Takte schreiben, auf die vor ihren Augen befindliche Musterschrift sehen, die rechte Bewegung mit der Feder machen u. s. w. Nachher, vielleicht schon nach einer halben Stunde sehe er sämtliche Schriften genau an. Dies ist notwendig, weil die Schüler sonst, wenn sie wissen, daß der Lehrer die Schrift nicht ansieht, sich natürlicher Weise keine Mühe im Schreiben geben. Aber wie soll er das Geschriebene korrigieren? Es ist ganz unnütz, wenn der Lehrer bloß tadelt, Vorwürfe macht, die schlechten Buchstaben unterstreicht, vielleicht gar Streiche austeilt. Aber auch das nützt wenig, wenn er neben den schlechten Buchstaben einen schönen schreibt und so mit Einzelkorrektur die meiste Zeit verschwendet. Die Schüler machens darum morgen doch nicht besser als heute, und beide, Lehrer und Schüler, werden in kurzem matt und gleichgiltig. Wenn es keine andere Korrektur gäbe, hätten am Ende die doch recht, welche alle Korrektur verwerfend sich darauf berufen, daß Übung den Meister mache. Allein Übung ohne Streben nach besserem Vorbilde führt gewiß auch nicht zum Ziele. Die

rechte Verfahrungsart ist deswegen die, den Schüler dahin zu bringen, daß er sich selbst nach dem vor Augen stehenden Muster verbessere. Beim Blick auf die Hefte, welche der Lehrer sich zeigen läßt, bemerkt er sogleich, welche Buchstaben von mehreren Schülern nicht schön geschrieben sind. Diese Buchstaben nun müssen nach dem Muster teils einzeln teils in Verbindung mit anderen wider mehrmals geschrieben werden, und zwar nicht bloß von einzelnen, sondern von allen Schülern, nachdem der Lehrer die Form und Entstehung derselben ihnen aufs neue zum Bewußtsein gebracht hat. Da nun heute dieser, morgen jener Buchstabe auf diese Weise widerholt und so lange, bis er von allen Schülern schön geschrieben ist, eingeübt wird, kommen sie sämtlich dahin, jedem die nötige Aufmerksamkeit und Sorgfalt zu widmen und endlich alles gefällig zu schreiben. Selbstverbessern ist die beste Korrektur.

Auf der dritten Stufe ist, wie oben gesagt, die fließende Schrift zu erzielen. Diese bildet nicht den Gegensatz gegen die regelmäßige oder gegen die gefällige Schrift, sondern den Schlußstein des kalligraphischen Unterrichts, bei dem nichts, was auf den beiden vorhergehenden Stufen erreicht worden, verloren gehen und als vergebliche Arbeit erscheinen darf. Sie verhält sich zu jenen wie die fließende Sprache des Höhergebildeten zu dem mühsam und schwerfällig angewendeten Neuhochdeutsch des Schülers oder zu der etwas ängstlichen und unsichern Schriftsprache solcher Erwachsenen, welche im gewöhnlichen Leben sich der Volksmundart zu bedienen pflegen. Die fließende Schrift ist die zwar durchaus korrekte, aber doch freie, ungezwungene Schrift, der man es ansieht, wie sie dem Schreiber leicht und zur Gewohnheit, man möchte sagen: zur Natur geworden ist. Sie ist frei wie das Wachstum des Baumes, der an keinen Pfahl gebunden ist und doch gerade und nach den Gesetzen seiner Gattung wächst. Sie macht sich von jeder Hilfslinie, von jeder unmittelbaren Nachahmung, von jedem Besinnen auf die richtige Form allmählich los und stellt die Buchstaben unwillkürlich in der rechten Richtung dar, so wie sie sein sollen und dem Auge gefallen. Die Hand ist sicher in der Bildung derselben, sie haben immer die gleiche Form, die Hand ist fest, und doch ist dem Ganzen wie dem Einzelnen die Geläufigkeit leicht anzusehen. Deswegen ist auch hier nimmer die große, selten die mittlere, bei weitem am meisten die kleine Schrift im Gebrauche, doch so, daß sie immer noch leicht zu lesen ist. Hier bildet sich die Charakterschrift, welche bei aller Manigfaltigkeit doch dem Gesetze unterthan sein kann, etwa wie gute Pianisten oder gute Maler sich von einander unterscheiden, obwol sie von den Gesetzen ihrer Kunst kein Haar breit abweichen. Die Unterschiede bestehen nicht in Regelwidrigkeit oder Ungefälligkeit einzelner Formen, sondern in dem, für was kein Gesetz gegeben ist, wie der etwas größeren oder kleineren Länge der Buchstaben oder Entfernung der Grundstriche von einander, der etwas mehr oder weniger schiefen Richtung der Buchstaben, der Stärke der Grundstriche und der Bogenschattierung im Verhältnis zu den Haarstrichen, in der Weite der Ovale und Langschleifen, in der deutlichern oder verschwindenden Ausführung der kleinen Rundschleifen (bei o a r v w), in der Wahl von Schleife, Punkt oder Strich in t f k sowie in der Form einzelner Majuskeln u. s. w. Von Bedeutung ist hier auch, ob ein Schüler bei seiner Schrift beharrlich bleibt oder in den Formen öfters wechselt oder gar alle Arten von Handschrift nachahmt, was man nicht mit Unrecht für ein minder günstiges Zeugnis über den Charakter zu halten geneigt ist.

Diese fließende Schrift kann nicht gelehrt, sondern nur geübt und durch wol überwachte und sorgfältige Übung erlangt werden. Auf dieser Stufe hat der eigentliche Schönschreibeunterricht sein Ende erreicht. Es gilt jetzt, teils den eigenen Willen des Schülers für das Schönschreiben zu nähren und zu stärken, teils ihm die Möglichkeit zum Rückfall in unschöne Schrift zu entziehen. Das erstere geschieht nicht nur durch Belehrung über den Wert einer schönen Handschrift für das ganze Leben, sondern auch durch Bezeugung des Beifalls an der Schrift einzelner Schüler, durch Erregung des Wetteifers im Schönschreiben, also durch Weckung eines richtigen Ehrgefühls hinsichtlich des Schreibens,

auch hie und da in Gestattung von Versuchen in anderer Schriftart, etwa der Kanzlei-, Fraktur-, gothischen Schrift oder sogar in Ausführung künstlicher Initialen und dergl. Um das andere zu erreichen, hat man darauf zu halten, daß die Schreibmaterialien immer gut sind, daß die Schreibenden genügendes richtiges Licht haben, daß sie nicht zu viel auf einmal bis zur Ermüdung der Hand und nicht zu schnell schreiben müssen, daß sie in allem, was sie schreiben, sei's für sich selbst oder für den Lehrer, sich des Schönschreibens befleißigen und nie etwas unschön Geschriebenes dem Lehrer abliefern dürfen. Namentlich das Vielschreiben und das allzuschnelle Schreiben ist der Tod des Schönschreibens. Wenn aber dieses auch verhütet wird, tritt, bis die Hand der Schüler zur vollen Festigkeit gelangt ist, doch je und je der Fall ein, daß einzelne Formen unregelmäßig oder ungefällig sich gestalten. Es ist darum auf dieser Stufe doch auch von Zeit zu Zeit eine besondere Schönschreibstunde nötig, deren Aufgabe ein fortgesetztes Korrektiv der Handschrift ist, so daß in ihr nach Bedürfnis der Schüler alle früheren Belehrungen, Muster und Übungen vielleicht vom Anfang an sich kursorisch widerholen.

Das Ziel der ersten Stufe (Regelmäßigkeit) sollte in jeder Volksschule, auch in der, die mit manchen Schwierigkeiten hinsichtlich der Zeit, der Schreibmaterialien und der Schwerfälligkeit der Hand der Schüler zu kämpfen hat, erreicht werden; diese Forderung wird nicht zu hoch gestellt sein. In besseren gehobenen Volksschulen wird auch das Ziel der zweiten Stufe (Gefälligkeit) erreicht werden. In höheren Schulen mit mehr Zeit, besseren Mitteln und gesteigerter Aufgabe überhaupt sollte auch das Ziel der dritten Stufe (fließende Schrift) erstrebt und erreicht werden. Wir Deutsche wollen auch in diesem Unterrichtsgegenstand nicht hinter unseren westlichen Nachbarn zurückbleiben. Der Tag der Kalligraphie ist auch uns herbeigekommen, an welchem alle Gewerbtreibenden sich durch ihre Schrift überall empfehlen und auch die Gelehrten nicht mehr mit dem schlechten Trost des Sprichworts „docti male pingunt“ sich beruhigen sollten.

Mit dem Schönschreiben muß das Rechtschreiben verbunden sein, wenn jenes nicht als eine bloße Handfertigkeit erscheinen soll; denn welchen Wert hat die schönste Schrift, wenn sie von Schreibfehlern wimmelt? Es muß darum in diesem Artikel auch beiläufig vom Rechtschreiben gesprochen werden, obschon dieser Gegenstand nach seiner grundsätzlichen Bedeutung und Behandlung schon in einem besonderen Artikel erörtert worden ist. Sollen wir nun den Lehrgang angeben, wie er in vielen besseren Anleitungen zum Rechtschreibunterricht vorgezeichnet ist, den wir, wenn auch nicht für unverbesserlich, so doch für den richtigen im allgemeinen halten, so möchten wir ihn so bezeichnen, daß zuerst Nachbildung, dann Einprägung und endlich Verständigung zur Aufgabe gemacht wird. Wir stimmen damit zwar denen nicht zu, welche, wenn auch etwa mit der Nachbildung anfangend, auf diese die Verständigung und zuletzt die Einprägung folgen lassen wollen; wir sind aber auch nicht der Meinung, daß auf jeder Stufe nur das eine ausschließlich gelte und das andere ganz ausgeschlossen sei; sondern wir möchten so verstanden werden, daß wir nur das, was auf jeder Stufe das Vorherrschende sein, als die Hauptsache gelten soll, bezeichnet haben. Dieß wird deutlicher werden, wenn wir nun diesen Lehrgang zu begründen suchen und zuletzt über seine Ausführung uns aussprechen werden.

Begründung des Satzes, daß das Rechtschreiben beginnen müsse mit der Nachbildung und zwar nicht sowol des Gehörten als des Gesehenen. Das erstere, das phonetische Rechtschreiben, das Diktandoschreiben, ist der Zeit nach weit das frühere. Wie man sie nach einander hörte, suchte man die Laute eines Wortes sichtbar darzustellen. Darauf gründet sich der alte und bis in die Neuzeit oft widerholte Lehrsatz: Schreibe, wie du sprichst! welcher sich indes bald in die Formel umsetzte: Schreibe, wie du richtig sprichst. Um zu dieser richtigen Aussprache zu gelangen, läßt sich allerdings die etymologische Ableitung und Wortbildung nicht um-

gehen; aber ob man damit anfangen dürfe, das ist eine andere Frage. Sie setzt mit Notwendigkeit, wenn auch nicht tiefere grammatische Einsicht, doch eine reichere Bekanntschaft mit der Sprache durch Lesen und Schreiben voraus. Wollte man den orthographischen Unterricht so weit hinausschieben, bis diese Bekanntschaft erreicht ist, wie viele Schulzeit wäre dann für ihn noch übrig, und wie wenige Schüler kämen da, um nicht zu sagen zum Ziele, doch nur zur Verhütung der gröbsten Schreibfehler? Von selbst versteht es sich dabei, daß die Schreibung von unzählig vielen Wörtern gar nicht etymologisch erklärt werden kann.

Diese Erwägungen haben schließlich zu dem recht verstanden allein richtigen Grundsatze geführt: Schreibe nach dem Sprachgebrauche! — Aber wie soll nun der Schüler mit diesem bekannt werden? Nicht anders als vermittelst des Lesens. Das hat unsers Wissens niemand schlagender und überzeugender nachgewiesen als Bormann in seinem Schriftchen: Der orthographische Unterricht in seiner einfachsten Gestalt. Berlin 1840. Das Auge ist das wichtigste Organ für das Rechtschreiben. Erst wenn ich ein Wort gelesen und dabei recht angesehen habe, kann ich es recht schreiben. Bin ich über die Schreibung eines Wortes zweifelhaft, so hilft mir das Aussprechen desselben weit weniger, als die Erinnerung, es da oder dort gelesen zu haben. Man muß das Bild des Wortes in der Einbildungskraft haben und hervorrufen, um es richtig wider darzustellen. Mit Recht wird hiebei häufig auch auf die Taubstummen hingewiesen, welche bei einigermaßen gutem Unterricht leichter und sicherer zum Rechtschreiben gelangen, weil sie die Worte gesehen, nicht durch das Ohr, sondern durch das Auge in sich aufgenommen haben und das Bild derselben nun vermittelst ihrer Einbildungskraft reproduzieren. Diese Reproduktion des Wortbildes verstehen wir unter der Nachbildung. Es kann somit nicht anders sein, wenn nicht zahllose Schreibfehler gemacht und zur Gewohnheit werden sollen, als daß mit dieser Nachbildung der Anfang im Rechtschreiben gemacht wird. Sie besteht neben den grundlegenden Übungen beim Schreiblesenunterrichte in Abschreiben, worüber wir später uns weiter äußern werden.

Zweitens thut bei dem orthographischen Unterrichte Einprägung not. Das Abschreiben allein, so dienlich es im Anfange und teilweise auch im Verlaufe dieses Unterrichts sich erweist, reicht der Erfahrung gemäß nicht aus, und alle, welche diesen Unterricht jetzt auf das Abschreiben beschränken wollen, wie es früher mit dem Diktieren geschah, bleiben auf halbem Wege stehen. Es kann nämlich beim bloßen Abschreiben nicht verhütet werden, daß ein Schüler nur Buchstaben für Buchstaben ansieht und nachbildet, das Wort aber als Ganzes nicht ins Auge faßt, das Bild desselben von selbst sich nicht einprägt und somit im nächsten Falle, wenn er ein schon oft abgeschriebenes Wort, ohne es vor Augen zu haben, schreiben soll, es doch falsch schreibt. Nicht das Ansehen genügt, sondern eine deutliche, bewußte Anschauung thut not. Überdies wird durch das bloße Abschreiben der Umfang der orthographischen Erkenntnis des Schülers gewöhnlich zu wenig erweitert. Zwar mag bei dem Abschreiben aus der Fibel, dem Lesebuch, den biblischen Historien &c. eine schöne Zahl von Wörtern vor das Auge und auf die Tafel des Schülers kommen; nichts desto weniger entgehen ihm sehr viele Wörter, weil sie eben einmal in den aufgegebenen Abschnitten nicht vorkommen, während manche andere schon hundertmal geschriebene Wörter immer wider zu schreiben sind und dadurch die Zeit für Nötigeres und Besseres verloren geht. Die Einprägung hat darum in einem stets sich erweiternden Gesichtskreise zu geschehen. Für die Einprägung selbst hat man seit alter Zeit das Buchstabieren als ein Hauptmittel erklärt, und auch heute noch wird niemand behaupten, daß es in orthographischer Hinsicht unnütz sei. Aber wenn man aus dem Buche Wort für Wort buchstabieren läßt, so bleibt es immer zweifelhaft, ob wie beim Abschreiben eben Buchstabe für Buchstabe beinahe gedankenlos ausgesprochen oder ob das Bild des ganzen Wortes in die Seele aufgenommen werde; und sofern bei dem Abschreiben doch mehr Selbstthätigkeit des Schülers stattfindet als bei diesem Buchstabieren, dürfte jenem noch der Vorzug vor diesem zuzuerkennen sein.

Zweckmäßiger erscheint das sogenannte Kopfbuchstabieren, jedoch selbstverständlich nur solcher Wörter, welche nicht zu lange vorher gelesen, und darum noch frisch im Gedächtnis sind. Da prägt sich doch das ganze Wort ein, und es findet eine Reproduktion desselben, wenn auch nicht durch das Schreiben, doch vermittelst der Sprachorgane statt. Es geht aber auch damit viel Zeit verloren, wenn man alle Wörter eines Lesestücks vorspricht und aus dem Kopfe buchstabieren läßt, also eine große Zahl von Wörtern, welche für die Schüler längst keine Schwierigkeit mehr haben. Wäre es da nicht besser, der Lehrer ließe die Schüler das Buch aufschlagen, machte bei Wörtern, die noch fehlerhaft geschrieben werden könnten, die Schüler auf die Rechtschreibung aufmerksam und ließe diese sodann zuerst abschreiben und nachher auch ohne Buch aus dem Kopfe schreiben? Damit kommt man um ein Gutes weiter in dem Gebiete der Sprache, und das Bild des Wortes prägt sich dabei fester und sicherer ein. Hierin muß aber doch eine Ordnung und ein Stufengang sein, und zwar in anderer Weise als beim Schönschreiben oder beim grammatischen Unterrichte. Wir müssen die Wörter orthographisch einteilen. Da erscheint fürs erste eine große Zahl meist einsilbiger Wörter, welche nicht flektiert, also auch immer gleich geschrieben werden, Interjektionen, Präpositionen und Konjunktionen, eine Anzahl Adverbien, womit auch die, wenn gleich flexibeln, Artikel zusammen genommen werden dürften. Die Rechtschreibung von diesen wird zuerst einzuprägen sein, und zwar mit Hilfe des Buches. Auf diese folgen die Wörter mit Majuskeln, auch anfangs einsilbige, nach und nach zwei- und mehrsilbige. Wollen wir auch grundsätzlich Grimm und den übrigen großen Germanisten gern beitreten, daß nur die Eigennamen und das erste Wort jedes Satzes eine Majuskel haben sollten, was in den übrigen europäischen Schriftwerken ohne jede Verdunkelung des Sinnes geschieht und den Jugendunterricht von einer großen Schwierigkeit befreien würde, so ist doch im Deutschen einstweilen noch Brauch, daß die Majuskel auch bei den Hauptwörtern und bei allen anderen substantivisch gebrauchten Wörtern, sowie bei den persönlichen Fremdwörtern, welche bei Anreden gebraucht werden, angewendet wird, und die Schule kann und darf dies nicht ändern, weil sie keine Akademie ist und die Schüler, wenn sie die Majuskel nicht nach dem Herkommen zu gebrauchen wüßten, für schlecht unterrichtet gehalten würden. Bei dieser Einprägung des Gebrauchs der Majuskel dürfte aber eben dieser Stufengang eingehalten werden, daß außer den Anfangsworten zuerst die eigentlichen Substantive, sodann die anderen substantivisch gebrauchten Wörter und die bei Anreden gebrauchten persönlichen Fürwörter vorgenommen würden, wenn man es nicht vorzieht, die beiden letzteren für die dritte Stufe aufzuschieben. An diese können sich einfach zusammengesetzte Substantive anreihen. Endlich kommen die Wörter mit Nachsilben, mit Vorsilben und mit Vor- und Nachsilben, und es ist ebenso leicht als nötig, diese von den Hauptsilben zu unterscheiden und bald besonders schreiben zu lassen, bald in Verbindung mit der Hauptsilbe.

Wenn nun auf diese Weise eine bedeutende Anzahl der gewöhnlich vorkommenden Wörter orthographisch eingeprägt ist, so ist damit der Rechtschreibeunterricht doch noch nicht am Ziele. Es muß auf dritter Stufe die Verständigung folgen, damit der Schüler in schwierigeren Fällen durch Nachdenken sich selbst zu helfen wisse. Man mag hierher, wie oben gesagt, den substantivischen Gebrauch von Zeitwörtern, Eigenschaftswörtern u. a. rechnen; es kommen aber noch besonders in Betracht die gleichlautenden Wörter, und unter ihnen nicht nur „das" und „daß", „in" und „ihn", „im" und „ihm", sondern auch unzählige andere. Wenn da kein Schreibfehler vorkommen soll, so muß die Bedeutung dieser Wörter dem Schüler zum Bewußtsein gebracht werden, vielleicht auch die Wörtergattung, zu der sie gehören. Endlich ist auch der Deklination, Komparation und Konjugation zu gedenken, durch welche manche Wörter orthographisch mehr oder minder abgeändert werden, insbesondere der Zeitwörter starker Form, vollends gar, wenn sie im Conjunktiv oder Optativ stehen, und der damit zusammenhängenden Ableitung von Wörtern und manigfaltigen Wortbildung. Ohne Kenntnis der Be-

deutung solcher Wörter, ihrer Ableitung und ihrer allmählichen Wandelung wird man es wol schwerlich zu einem vollständigen Rechtschreiben bringen.

Noch besondere Erwähnung gebührt hier der Interpunktion. Wenn gleich schon beim Nachbilden und Einprägen darauf zu sehen ist, daß alle Interpunktionen genau nach dem Buche gesetzt werden, und damit eine Gewöhnung an ihren richtigen Gebrauch, etwa auch eine dunkle Vorstellung von ihrer Bedeutung erzielt wird: so wird doch niemand ohne einen bestimmten Einblick in die Satzlehre sie richtig anzuwenden imstande sein. Die Schüler müssen zu diesem Behufe die verschiedenen Satzarten unterscheiden lernen; ebenso müssen sie die gleichartigen Satzglieder, welche durch ein Komma statt einer kopulativen Konjunktion an einander gereiht sind, und den Unterschied zwischen den einzelnen Konjunktionen kennen lernen, wozu jedoch nicht eine gedächtnismäßige Aufzählung derselben dient, sondern eine Einsicht in den Sinn und die Bedeutung der Sätze, in welchen sie Anwendung finden. Damit ergiebt sich der richtige Gebrauch der verschiedenen Interpunktionszeichen, auf welchen näher einzugehen hier nicht der Ort ist. Die Interpunktionsregeln gehören in die Grammatik und würden in diesem Werke einen besondern Artikel in Anspruch nehmen.

Über die Ausführung dieses Lehrgangs fassen wir uns möglichst kurz, nachdem bisher schon manche Andeutungen darüber gegeben worden sind. Die Nachbildung beginnt schon mit dem ersten Schreiblesеunterrichte, indem der Lehrer einen vorgesprochenen Laut nach dem andern an die Tafel schreibt, die Schüler ihn schreiben und so allmählich eine Silbe, ein Wort entsteht. Bald schreiben die Schüler kleine Wörter aus der Fibel ab und sprechen sie zugleich aus. Darauf folgt das Abschreiben einzelner Wörter von der Druckschrift und dann das Abschreiben von kleinen Sätzen. Diese Sätze, welche zum Schreiben aufgegeben werden, sind aber wol auszuwählen, damit jetzt schon ein angemessener Stufengang in die Sache komme. Zu warnen ist hierbei davor, daß dieses Abschreiben nicht als bloßer Zeitvertreib für die Kleinen oder aus Bequemlichkeit für den Lehrer eintrete. Unzählige Schreibfehler kommen auch bei Erwachsenen nur aus einer angewöhnten Nachläßigkeit, welche zum Teil schon auf der ersten Stufe des Schullebens ihre Wurzel hat und nachher nur schwer zu überwinden ist. Darum muß der Lehrer alles abgeschriebene genau durchsehen, alle Fehler anstreichen, aber nicht selber verbessern, sondern von dem Schüler mit Hilfe des Buchs verbessern lassen, damit sich diesem das Wortbild stärker einpräge, und er darf nicht nachlassen, bis auch der geringste Fehler verbessert und die Schrift ganz fehlerfrei geworden ist. Dann lasse er das Geschriebene laut lesen, damit es noch tiefer sich einpräge. So ist es mit allem und jedem Abschreiben zu halten. Sind die Schüler zu einiger Sicherheit und Fertigkeit auf diesem Wege gelangt, so mag auch auswendig geschrieben werden, sei es was der Schüler gut ins Gedächtnis sich eingeprägt hat, denn er hat mit dem Ganzen auch die einzelnen Wortbilder sich eingeprägt; sei es, was unmittelbar zuvor zu widerholten malen gelesen ist und nun von dem Lehrer langsam vorgesprochen wird, womit etwa das kalligraphische Taktschreiben verbunden werden kann. Es ist dies auch Nachbilden, Reproduktion des mit dem innern Auge geschauten Wortbildes. Ein anderes „Diktieren“ aber ist auf dieser Stufe nur zum Schaden. Auch bei der Schulprüfung sollte dieses nicht vorkommen, nicht nur weil sonst ein ungerechtes Urteil über den Stand der Schule entstehen kann, sondern auch weil der Lehrer, damit den Kleinen ein wenig Diktierschreiben nicht ungewohnt sei, sich veranlaßt fühlen könnte, um der Prüfung willen den richtigen, streng methodischen Weg zu verlassen.

Bei der Einprägung ist das Aufschreiben die Hauptsache. Mag man buchstabieren lassen, so begnüge man sich nur nicht damit, daß es mündlich richtig geschehen ist. Dieses allein hilft wenig; sondern jedes minder gewöhnliche oder schwierigere Wort sollte alsbald, wenn es buchstabiert ist, auch geschrieben werden. Die meist einsilbigen nichtflexibeln Wörter sucht der Lehrer mit den Schülern in einem Lesestücke der Fibel auf, macht auf ihre Schreibung aufmerksam und läßt sie sodann schreiben. Auch hier muß dann genau nachgesehen und darf nicht geruht werden, bis alles nach dem

Buche von den Schülern vollständig berichtigt ist. Für die Einübung der Majuskel bei den Substantiven (und bei anderen substantivisch gebrauchten Wörtern) thut eine einfache Kennzeichnung der Substantive im Unterschied von Verben und Adjektiven not; aber es genügt nicht, daß die Substantive immer allein geschrieben werden, sondern sie sind, damit ihr Unterschied zum deutlichen Bewußtsein komme, in Verbindung mit anderen Wörtern zu schreiben. Dazu dient eben wider die Fibel, in welcher sie im Satze vorkommen. Nichtsdestoweniger ist es auch nötig, diese Wörter aus der Fibel herausschreiben, so zu sagen eine Sammlung von Substantiven aufschreiben zu lassen. Dabei wird es rätlich sein, die abgeleiteten vorerst noch beiseite zu lassen und auf die Stufe der Verständigung aufzuschieben. Das Aufschreiben der Vor- und Nachsilben hat kaum eine Schwierigkeit; um so mehr liegt daran, die Hauptsilben hervorzuheben und durch Aufschreiben einzuprägen. Darf man nun auf dieser Stufe auch diktieren? Wir antworten auf diese Frage mit dem neuerdings oft ausgesprochenen Worte: „Es ist besser, Fehler zu verhüten als zu verbessern." Deswegen darf nichts geschrieben werden, als wovon die Schüler schon ein Wortbild in sich haben. Sätze mit solchen Wörtern, Sätze, welche nicht zu lange vorher gelesen worden sind, mögen daher auch Diktando geschrieben werden (natürlich immer nur in kurzen Zeitabschnitten — etwa für $1/4$ — $1/3$ Stunde — und so, daß genaues Aufmerken vom Schüler verlangt, also das Diktieren nicht mehrmals widerholt wird), teils damit diese Wörter sich stärker den Schülern einprägen, teils damit der Lehrer von Zeit zu Zeit über den Erfolg seines Unterrichts sich überzeuge. Ein anderes Diktieren ist unseres Erachtens durchaus unstatthaft, weil es zum Schreiben aufs Geratewol veranlaßt, das anerkanntermaßen nicht immer wol geraten kann. Noch schlimmer aber ist die früher beliebte Art, den Schülern zu größerer Befestigung in der Orthographie fehlerhaft geschriebene Sätze zum Besser- und Richtigschreiben vor die Augen zu geben. Denn dadurch werden sie nur verwirrt und ins Schwanken gebracht, und ehe man sich's versieht, hat das vor Augen stehende und scharf angesehene fehlerhafte Wortbild sich in die camera obscura ihres Kopfes eingeprägt, aus der es nicht so leicht mehr zu entfernen ist. Dies dürfte auch seine Anwendung finden auf die Sitte, sei es aus Bequemlichkeit, sei es um Zeit zu ersparen, von Schülern die Schreibfehler anderer korrigieren zu lassen.

Auf der Stufe der Verständigung endlich kann einige grammatische Unterweisung nicht entbehrt werden. Schon der substantivische Gebrauch von Eigenschafts-, Zeit- und anderen Wörtern nötigt teils zum tieferen Eingehen auf die verschiedenen Wörterklassen, teils zum Konstruiren des Satzes. Etymologische Übungen sind sodann nötig bei der Ableitung der Wörter in Deklination, Komparation und Konjugation: ja es sollten nach und nach ganze Wörterfamilien gebildet werden. Aber alles das hat mit Hilfe des Buchs zu geschehen, und was mündlich durchgemacht ist, muß nachher geschrieben werden. Wir meinen aber nicht, daß ganze Deklinationen und Konjugationen zu schreiben seien, was für das Rechtschreiben ohne Wert und sonst sehr bedenklich wäre; sondern nur, daß diejenigen Formen, welche bei dem Rechtschreiben von Bedeutung sind, herausgehoben und teils einzeln teils im Satze geschrieben werden sollen. Auch was aus der Syntax um der Interpunktion willen den Schülern zu zeigen ist, soll nur am Lesestücke geschehen. Hier kann man die verschiedenen Sätze unterscheiden lehren, und dabei sind die Schüler auf die Interpunktionen, die deswegen gesetzt sind, aufmerksam zu machen. Können diese einmal den Grund angeben, warum hier dieses und dort jenes Satzzeichen steht, so sind sie auch auf dem Wege, diese selber richtig zu setzen. Daß dabei bald das Abschreiben, bald das Diktieren von zuvor gelesenem allmählich auch von anderem Stoffe fortzusetzen ist, wenn nur kein noch nicht bekanntes Wort darin vorkommt, bedarf kaum der Erwähnung. Es sollte übrigens der eigentliche Rechtschreibunterricht in Volksschulen bis zum Ende der Schulzeit fortgesetzt und das Rechtschreiben nicht bloß im Aufsatzschreiben noch geübt werden. Denn bei diesem ist die geistige Thätigkeit des Schülers so manigfacher Art, daß leicht das Rechtschreiben

über dem Stoffe, der zu bearbeiten ist, und über seiner sprachlichen Darstellung, wol auch über der kalligraphischen Sorgfalt in Nachteil kommt und der Erfahrung gemäß der Schüler leicht durch das Aufsatzschreiben in Nachläßigkeit und Fehler gegen die Orthographie gerät, die ihm, wenn nicht eine besondere Rechtschreibstunde gegeben wird, lebenslang anhängen können. Die Korrektur der orthographischen Arbeiten sollte hier wie auf den vorhergehenden Stufen immer so geschehen, daß der Lehrer bloß die Fehler anstreicht, der Schüler aber selbst nach dem Buche sie zu verbessern hat.

Stockmayer † (Schrader).

Schreiweinen, s. Weinen.

Schüchternheit, s. Blödigkeit.

Schüler, Arten von. Als solche sollen hier besprochen werden: Novizen; einheimische und auswärtige Schüler; Hospiten oder Extraneer; Schüler andern Glaubensbekenntnisses, namentlich Juden.

Novizen. Man versteht darunter die neu in die Schule Aufgenommenen; es bleibt zu erörtern, welche Rücksicht denselben nach ihrer Aufnahme zu widmen sei. Es versteht sich, daß ihnen seitens der Schule eine detaillierte Einweisung in den Schulorganismus und von den einzelnen Lehrern in die Arbeitsweise und Arbeitseinrichtung gegeben werden muß. Je mehr der Lehrer im Laufe des Unterrichts diese Äußerlichkeiten, in denen sich das Schulleben täglich bewegt, als bekannt bei seinen Schülern voraussetzen kann, desto leichter begegnet es ihm, daß er es versäumt, den Novizen die erforderliche Erklärung zu geben und daß sie sich daher darauf angewiesen sehen, sich besonders da, wo mehrere Jahrgänge in einer Klasse beisammen sind, bei ihren Mitschülern Rat zu erholen. Hierdurch geraten befangene oder ungeschickte Knaben oft von vornherein in eine üble Lage, andre erhalten diesen Rat von solchen, die sich bereitwillig an sie herandrängen, aber nicht eben immer zu den besten und ordentlichsten gehören. Man vgl. die herrliche Erzählung in „Tom Browns Schuljahre, bearb. von Wagner", S. 90 ff. Neben der Anweisung des Lehrers ist es aber ganz zweckmäßig, daß die Hilfe der älteren und besseren Schüler in Anspruch genommen werde, um die neuen in die Ordnung einzuführen, und daß einem solchen zuverlässigen Schüler etwa zwei oder drei zugeteilt werden, welche er in den ersten Wochen in die Arbeitsordnung einweist, denn diese specielle und persönliche Einwirkung führt viel leichter zum Ziele, als die allgemeinen Vorschriften des Lehrers, während andrerseits die Älteren, durch das Vertrauen geehrt und getrieben von dem natürlichen Hange, andere zu belehren, eine solche Sorge sehr gern übernehmen.

Ein andrer Punkt betrifft die Beschützung der Novizen vor Unbill seitens der älteren Schüler. Manche Roheit der früheren Zeit ist der humanen Zeitströmung gewichen, und das Prellen, welches nicht bloß in England ein Tom Brown mit seinen Gefährten in Rugby (a. a. O. S. 127) erfahren, sondern auch in Deutschland in vielen Schulen geübt worden ist, mag nur noch selten vorkommen, das Spießrutenlaufen, wie bei den Soldaten abgeschafft, so auch aus den Schulen verschwunden sein. (Vgl. d. Art. Pennalismus. D. Red.) Jedenfalls ist derartigen Roheiten mit aller Energie entgegenzutreten. Aber es giebt wol auch feinere und darum nicht minder unsittliche Anforderungen, die an Novizen gestellt werden, z. B. ein Einkaufen durch Beiträge in eine Kasse, deren Inhalt dann vertrunken wird u. a., Übelstände, gegen die nicht weniger mit Entschiedenheit aufzutreten Sache des Lehrerkollegiums sein muß, während man harmlose und ungefährliche Späße, in denen die Unbekanntschaft der Neuen mit den Verhältnissen benutzt wird, leicht dulden wird.

Wichtiger ist die Beurteilung der Novizen. Nicht jeder Lehrer besitzt den Scharfblick, um gleich zu erkennen, was von dem Neuankommenden zu halten. Es gilt also sich nicht durch den äußeren Schein von vornherein für oder gegen ihn einnehmen zu lassen und zugleich die Neuheit der Verhältnisse in Rechnung zu ziehen. Leichtbewegliche Naturen finden am Neuen Gefallen und bestechen durch das Interesse, welches

sie den neuen Verhältnissen entgegenbringen, während der weitere Erfolg lehrt, daß es ihnen an der nötigen Ausdauer fehlt; schüchterne und ungeschickte erscheinen viel schwächer und unbrauchbarer, als sie sind, und wollen mit besonderer Nachsicht behandelt sein, damit ihnen der Übergang in die neue Ordnung nicht unnötig erschwert werde; manche langsame Naturen, die bei der ersten Besprechung eines Gegenstandes sich ganz unfähig zeigen, für die der Unterricht fast erfolglos zu sein scheint, beweisen bei der wiederholten Behandlung, daß die erste den etwas spröden Boden gelockert und zur Aufnahme geschickt gemacht hat, so daß nun die Kenntnis um so fester und sicherer haftet, und überholen nicht selten die leichtfassenden, aber ungründlichen Naturen. Kurz der Lehrer wird in seinem Urteil Vorsicht zu beweisen haben. Das Zeugnis der früheren Schule, wenn der Schüler eine solche besucht, die Urteile der Eltern können ihm einen vorläufigen Anhalt für die Beurteilung geben; doch möge er sich dadurch nicht allzusehr bestimmen lassen, sondern den Blick für die eigene Beobachtung frei halten, namentlich bedenken, wie oft und leicht das Urteil der Eltern parteiisch gefärbt ist.

Besondere Schwierigkeiten bereiten diejenigen Schüler, welche die Anstalt wechseln, um auf einem andern Boden, unter andern Verhältnissen einen neuen Anfang zu machen und einen Anlauf zum Bessern zu nehmen. Für dieselben bestehen besondere Vorschriften, die in dem Art. Aufnahme Erwähnung gefunden haben; doch mag hier eine seitdem erschienene besonders wichtige Verordnung des preußischen Kultusministers vom 30. Juni 1876 nachgeholt werden. Dieselbe bestimmt nämlich, daß, wer mit einem vorschriftsmäßigen Zeugnis ein Gymnasium oder eine Realschule erster Ordnung verläßt, um eine andre gleichartige Anstalt zu beziehen, dort, wenn kein längerer Zeitraum als sechs Wochen verflossen ist, ohne weitere Aufnahmeprüfung in diejenige Klasse und Abteilung (weder in eine höhere, noch in eine niedere) gesetzt werden müsse, welcher er zur Zeit der Aufnahme an der Lehranstalt, von welcher er abgegangen ist, angehören würde. Wenn sich aber innerhalb der ersten vier Wochen zeigt, daß der betreffende Schüler nicht die Reife besitzt, um dem Unterrichte in der betreffenden Klasse zu folgen, und diese Unreife durch einen Konferenzbeschluß anerkannt ist, so hat der Direktor den Eltern oder ihren Stellvertretern davon Kenntnis zu geben und ihnen anheimzustellen, in die Aufnahme des Schülers in die nächst niedrigere Klasse einzuwilligen, widrigenfalls die Schule jede Verantwortlichkeit für das weitere Fortschreiten des Schülers ablehnen müsse. Den Konferenzbeschluß mit seiner Begründung hat der Direktor jedenfalls an das vorgesetzte Provinzialschulkollegium zu berichten. Diese Verfügung hat namentlich auf der vierten sächsischen Direktorenkonferenz zu lebhaften Erörterungen geführt (vgl. Erler, Direktorenkonfer. 1. Nachtr. S. 94). Man war in den Hauptpunkten sehr einverstanden und hält es bei der wesentlichen Gleichheit der Anforderungen auf den verschiedenen Schulen für unangemessen, ebenso, daß gewisse Schulen als refugium gelten, als auch, daß andre sich besser dünken, und die von andern Schulen kommenden Schüler herabzusetzen pflegen. Andrerseits werde eine gewisse Ungleichheit teils infolge des augenblicklichen Lehrerbestandes, teils infolge dauernder Einrichtungen, der Abgrenzung der Kurse und Pensen, der eingeführten Lehrbücher immer bestehen. Man denke nur an die große Verschiedenheit der Provinzen, von denen die eine, abgesehen von der Charaktereigentümlichkeit der Bevölkerung, namentlich in den unteren Klassen mit dem Hindernis des plattdeutschen Idioms, andre mit dem der polnischen Muttersprache zu kämpfen haben, an die verschiedenen Erleichterungen oder Erschwerungen, welche die Verhältnisse einer großen oder einer kleinen Stadt verursachen. Daher nahm jene Konferenz mit großer Majorität die These an: Der angeordnete Verzicht auf die Prüfung bei der Aufnahme eines Schülers aus einer gleichnamigen Anstalt ist unzweckmäßig, solange nicht eine Übereinstimmung in den Anfängen der Kurse und in den Lehrpensen, mindestens für die alten Sprachen und die Mathematik herbeigeführt ist. Ganz besonders aber erklärte man sich dagegen, die Zurückversetzung von der Einwilligung der Eltern abhängig zu machen, und hob die Gefahr für das kollegialische Verhältnis

unter den Schulen hervor, wenn durch einen solchen Bericht, wie er nach der Verfügung erstattet werden müsse, gewissermaßen eine Klage über eine gleichartige Anstalt erhoben werde. Und so wurde die von Dietrich gestellte These: „Die Verpflichtung der Direktoren zu einem Bericht an die vorgesetzte Behörde, wenn ein Konferenzbeschluß einen auf Grund seines Abgangszeugnisses aufgenommenen Schüler nicht für unterrichtsfähig in der betreffenden Klasse erklärt, ist im hohen Grade bedenklich", einstimmig von den Direktoren angenommen.

Die Aufnahme eines verwiesenen Schülers soll nicht eher erfolgen, als bis der Direktor mit dem Vorsteher der Anstalt, aus welcher er entfernt worden ist, über die Ursachen der Entfernung und über die Mittel zu seiner Besserung sich in Vernehmen gesetzt hat. Er ist, sobald man sich überzeugt, daß er sich nicht ernstlich bessern will, zu entlassen; die Lehrer der Klasse, in welche er gesetzt worden ist, sind besonders zu beauftragen, ihn mit strenger Aufmerksamkeit zu beobachten. (Wiese, Das höhere Schulwesen, S. 635 u. Instr. f. d. Direkt. d. höh. Unterrichtsanst. d. Pr. Brandenburg § 10). Diese Grundsätze verdienen volle Anerkennung und finden wol in Preußen auch regelmäßige Beachtung. Allerdings ist Vorsicht bei der Aufnahme solcher Schüler besonders nötig; denn es ist nicht selten und auch leicht erklärlich, daß dieselben auf der neuen Schule ihr früheres leichtsinniges Leben fortsetzen; sie glauben zunächst sich bei ihren neuen Mitschülern durch Renommieren in eine Achtung setzen zu müssen, die sie sich durch wissenschaftliche Leistungen nicht erwerben können, und meinen auch leicht, in den neuen Verhältnissen eine gute Gelegenheit zu haben, ihrer Trägheit und Genußsucht nachzuhängen, ehe das Kerbholz auch hier voll sei. Dies ist der Grund, warum es keinem Direktor verdacht werden kann, wenn er, namentlich in die oberen Klassen, nicht gern einen verwiesenen Schüler aufnimmt, weil nicht bloß die Leichtfertigen mit einer merkwürdigen Schnelligkeit in ihm einen Gesinnungsgenossen wittern und sich an ihn anschließen, sondern er auch selbst nicht selten ganz neue Unsitten aufbringt, auch seinen neuen Lehrern gegenüber noch nicht in dem Pietätsverhältnis steht, welches die älteren Schüler vor mancher Ungebühr, namentlich in ihrem Verhalten gegen die Lehrer selbst zurückhält. Es muß dann eben der Direktor seine eigene Klasse kennen, ob sie nach ihrer augenblicklichen Zusammensetzung die Aufnahme eines bedenklichen Individuums verträgt. Daneben darf er aber auch die Rücksicht auf den jungen Menschen, um den es sich handelt und den es gilt auf den rechten Weg zu bringen, nicht außer acht lassen. Denn dies ist die andere nicht minder wichtige Seite, welche in der obigen Verfügung zu sehr zurücktritt. Wie schwer es auch ist, alte Gewohnheiten abzulegen, ein neues Leben anzufangen, man wird zunächst anzunehmen haben, daß die meisten derartigen Schüler, durch die Strafe der direkten oder indirekten Verweisung aus ihrem Leichtsinn aufgerüttelt, durch die Bitten und Ermahnungen der Ihrigen gerührt, mit guten Vorsätzen in die neue Lehranstalt übergehen, und wird ihnen daher in diesem Bestreben bereitwillig entgegenkommen müssen. Hier wird es nun wichtig sein, daß die Lehrer den Neuankommenden, sobald er guten Willen zeigt, namentlich vor seinen Mitschülern nicht durch Mißtrauen kränken und entmutigen, und daß, wo ein Mißtrauen notwendig erscheint, es nicht das des polizeimäßigen Aufpassens, sondern dasjenige schmerzliche Mißtrauen sei, welches aus der Kenntnis der Schwachheit menschlicher Vorsätze hervorgeht. Denn wenn ein unzeitiges Lob oft mehr schadet, als ein ungerechtfertigter Tadel, so wirkt ein ungerechtes Mißtrauen gewöhnlich schlimmer, als ein unverdientes Vertrauen. Dabei ist es nun freilich notwendig, daß man selbst an die Aufgabe, welche dem jungen Menschen gegenüber entsteht, nicht ohne diejenige Hoffnung und das Gottvertrauen geht, welche den rechten Erzieher immer beseelen müssen, seinem Wirken die rechte Freudigkeit geben, seinen Worten den Ausdruck der teilnehmenden Liebe verleihen. Man bedenke, wie oft ein junger Mensch, der durch Leichtsinn oder durch Schlaffheit oder durch Widerspruchsgeist sein Verbleiben in den bisherigen Verhältnissen unmöglich gemacht hatte, sich gleich einer in einen andern Boden versetzten

Pflanze unter andern Umgebungen zu einem tüchtigen, strebsamen Menschen ausgebildet hat, indem es oft nur darauf ankam, ihn aus dem alten Geleise, aus dem er selbst nicht herauszukommen vermochte, herauszubringen und in eine neue Richtung zu weisen, ihn aus den Banden leichtfertiger Genossen, die wie Kletten an ihm hiengen, zu befreien, oder ihm durch eine neue Aufgabe einen kräftigen Anreiz zu geben oder seine lebhafte, energische Natur für das Gute zu gewinnen. Erwägt man zugleich, wieviel Schuld oft die äußeren Verhältnisse tragen, so wird man den Ausspruch manches Lehrers, wenn auch nicht gerechtfertigt, so doch erklärlich finden, er wolle nichts von den Antecedenzien seiner Schüler wissen, um ihnen möglichst unbefangen gegenüberzustehen. — So fassen wir das Gesagte dahin zusammen: Denen, welche nur die Anstalt wechseln, aber nicht ihren Lebenswandel ändern wollen, trete man sofort mit aller Entschiedenheit entgegen; denen aber, die zeigen, daß sie einen bessern Weg einzuschlagen beabsichtigen, komme man mit Liebe und Vertrauen entgegen, nehme sich ihrer mit besonderer Sorgfalt an, stelle ihnen sittliche und wissenschaftliche Aufgaben, die, weil von Vertrauen eingegeben, auch anreizen, dasselbe zu rechtfertigen, und so zur Stärkung der sittlichen Kraft beitragen.

Einheimische, auswärtige Schüler. Die Einheimischen haben in ihrer Familie den natürlichen Grund und Boden, auf dem die Erziehung erwachsen soll. Es ist Pflicht der Schule, diesen auch während der Schulzeit mindestens gleich berechtigten Faktor an dem Werke der Erziehung als solchen anzuerkennen und sich mit ihm in freundliche Beziehung zu setzen, damit von beiden Seiten in möglichst gleichem Sinne gewirkt werde; doppelt hat sie sich, soweit es ihre eigene Aufgabe irgend erlaubt, zu hüten, in Kollision mit der Familie zu geraten; aber sie hat auch die Pflicht, von dem Hause zu verlangen, daß ihre Autorität respektiert werde. Früher, wo auch die höheren Schulen in der entschiedensten Abhängigkeit von der städtischen Bevölkerung standen, fügten sie sich dem elterlichen Belieben oft mehr, als es ihre eigene Aufgabe vertrug, und diese mußte darunter leiden. Heute, wo diese Abhängigkeit eine sehr geringfügige ist, wo überdies vielfach die Überfüllung der Schule ein strammes und gleichförmiges Regiment nötig macht, da ist umgekehrt die Schule in der günstigen Lage, ihre Bedingungen an das Haus in einer ziemlich weiten Ausdehnung stellen zu können, glaubt sich aber auch schnell berechtigt zu der Alternative: entweder füge dich, oder verlaß die Schule. Es ist eine günstige Lage, weil es unter diesen Umständen der Schule leichter wird, das, was zur Förderung des Unterrichts notwendig ist, zu erreichen, namentlich einen regelmäßigen, nicht durch allerhand kleine Familienfeste unterbrochenen Schulbesuch zu erlangen, ferner auch die Hindernisse, welche sich ihrer erziehlichen Aufgabe entgegenstellen, zu beseitigen oder wenigstens zu vermindern. In Punkten nun, über die eine vernünftige Pädagogik nicht in Zweifel ist, in denen aber leichtsinnige oder schwache Eltern ihren Kindern zu leicht zu ihrem eignen Schaden nachgeben, z. B. in der frühzeitigen Teilnahme an öffentlichen Vergnügungen, sei es aktiv, oder, was ebenso verderblich ist, als gaffende Zuschauer, möge daher die Schule von dieser Gunst der Verhältnisse Gebrauch machen und ihre Forderungen stellen, deren Berechtigung sie dann von dem größeren und vernünftigeren Teile der Eltern hoffen darf, anerkannt zu sehen; dadurch wird sie zugleich der Schwachheit vieler Eltern ihren eigenen Kindern gegenüber entgegenarbeiten. Sie möge sich aber hüten, in dieser Beziehung zu weit zu gehen, und, indem sie der Entscheidung der Familie auch in Punkten, die mehr der häuslichen Erziehung angehören, vorgreift, sich überhaupt der freudigen Mitwirkung dieses wichtigen Faktors zu berauben. Wenn auch die Äußerung von Du Bois-Reymond: „die Schule hat es zu einer wahrhaft despotischen Herrschaft über die Familie gebracht", entschieden übertrieben ist, so wird doch manchem Kollegium heute nicht mit Unrecht der Vorwurf gemacht, daß es diese Rücksicht auf die Eltern allzusehr aus den Augen setze. Vgl. namentlich die das Recht der Eltern besonders betonenden Thesen Kocks auf der ersten pommerschen Direktorenkonferenz (Erler a. a. O. S. 193).

Außer den einheimischen Schülern befindet sich aber auf den höheren Lehranstalten natürlich auch eine sehr beträchtliche Zahl auswärtiger, und es fragt sich mit Recht, wer für diese die Sorge der häuslichen Beaufsichtigung, Pflege und Erziehung übernehmen solle. Daß eine solche namentlich für das Knabenalter erforderlich, daß sie nur unter günstigen Verhältnissen für das Jünglingsalter entbehrlich sei, wird vom Standpunkt der allgemeinen Pädagogik als unzweifelhaft gelten. Aber die angewandte Pädagogik findet gerade in diesem Punkte große Schwierigkeit. Die Behörden stellen mehr oder weniger ausgedehnte Forderungen (Wiese, Verordn. I. 157 ff.). Der Direktor hat seine Zustimmung zu der Unterbringung eines auswärtigen Zöglings zu geben und ungeeignete Pensionen zu verbieten; ihm muß daher die Wohnung jedes Schülers, sowie jeder Wechsel derselben angezeigt werden; die Wohnung in einem Wirtshause oder die Kost an einer öffentlichen Wirtstafel zu nehmen ist verboten. Dies sind notwendige und leicht zu befolgende Bestimmungen. Wenn aber weiter verlangt wird, daß jeder Schüler einem tüchtigen Aufseher zu übergeben sei, der über seinen Privatfleiß und sein sittliches Betragen außer der Schule eine ernste und gewissenhafte Aufsicht zu führen habe, so deuten die wiederholt in den Programmen und auf den Direktorenkonferenzen ausgesprochenen, darauf bezüglichen Bemerkungen zur Genüge darauf hin, wie schwierig die Ausführung dieser Bestimmung in der Wirklichkeit ist. In mittleren und kleinen Städten ist die Anzahl derjenigen Familien, die jenen Bedingungen entsprechen, und sich zur Übernahme von Zöglingen bereit finden lassen, nur gering, abgesehen von dem Kostenpunkte, der viele Eltern hindert, mehr als Miete und einfachstes Kostgeld für ihre Söhne aufzubringen. Nun rekrutieren sich unter gewöhnlichen Verhältnissen die Schulen meistenteils aus nahe gelegenen ländlichen Orten oder Nachbarstädten, so daß die Schüler selbst sich immer noch leicht an die eigene Familie anlehnen und dieselbe ab und zu während des Sonntags besuchen können, umgekehrt die Eltern öfter die Söhne aufzusuchen Gelegenheit finden und über ihr Leben und Treiben sich an Ort und Stelle zu erkundigen vermögen. Unter solchen Umständen wird es eher zulässig sein, daß dergleichen Schüler ihren Aufenthalt im Hause schlichter, aber ordentlicher Handwerker nehmen, die freilich keine Autorität für dieselben sein, keine besondere erziehliche Einwirkung äußern werden, aber doch verhindern können, daß gröbere Excesse vorkommen; dabei bleibt nicht ausgeschlossen, daß ein Wechsel der Pension seitens der Schule verlangt werde, wenn es sich zeigt, daß der junge Mensch einer kräftigen Leitung, einer entschiedenen Beaufsichtigung bedarf. Vortrefflich führt Flashar in d. Art. Pensionat, auf den überhaupt verwiesen werden muß, aus, wie gerade in diesen Verhältnissen ein Mißbrauch der Freiheit, zu welchem sie so viele Veranlassung zu bieten scheinen, seltner ist, als man fürchten sollte (S. 739).

Außerdem sind, um unbemittelten Eltern eine geeignete Wohnung für ihre Söhne zu gewähren, mit manchen Anstalten teils von alters her bestehend, teils widerhergestellt, teils neu eingerichtet, Alumnate (in Württemberg vorzugsweise Pensionate genannt) verbunden, welche einer beschränkten Anzahl von Zöglingen gegen einen mäßigen Preis Wohnung und Beköstigung bieten und unter Aufsicht eines oder mehrerer Anstaltslehrer stehen. Allerdings reichen diese Anstalten, da sie nur vereinzelt existieren, für das Bedürfnis nicht zu. Auch weist Flashar a. a. O. (S. 743) ausführlich nach, welche erhebliche Mängel mit diesen, wol etwas einseitig Kosthäuser genannten, Einrichtungen verbunden sind, so daß sie nur als ein dürftiges Surrogat der Erziehung und Pflege angesehen werden können, die man dem aufwachsenden Knaben und Jünglinge wünschen muß. Der Erfolg wird auch nur insofern einigermaßen gesichert, als der Ausschluß leichtsinniger oder bedenklicher Elemente dadurch erleichtert ist, daß die Aufnahme als ein Beneficium erscheint, welches nur ordentlichen Schülern zugewendet werden soll.

Derselbe Artikel begründet ferner S. 739 ff. den sehr zweifelhaften Wert derjenigen Pensionate, in denen die Übernahme von Zöglingen vorzugsweise als eine Einnahmequelle von solchen Personen benutzt wird, die wenig oder gar keinen Beruf für

Erziehung haben. In ihnen handelt es sich mehr um eine freundliche, sorgsame körperliche Pflege, als um geistige Einwirkung, und man ist mehr bemüht, den übernommenen Zöglingen zu Willen zu sein, wagt selten, ihrem Leichtsinn, ihrer Thätigkeit, ihren Launen energisch entgegenzutreten. Solche Pensionen werden häufig von wolhabenden Eltern gesucht, die etwas mehr für ihre Söhne aufwenden können und sie besonders in Bezug auf die leibliche Pflege, namentlich auch für Fälle der Krankheit in guten Händen sehen möchten. Gerade hier ist es nun nicht selten, daß die Zöglinge, pochend auf die höhere Pension, denen gegenüber, in denen sie eine Autorität sehen sollten, mit allerhand Ansprüchen und Zumutungen auftreten und anmaßend und hochmütig werden.

Mit Recht bezeichnet Flashar S. 741 die Familie des Lehrers, der dadurch, daß er Pensionäre nimmt, in dem Wesen seines Berufes bleibe, als den geeignetsten Boden für das Pensionat; und für Zöglinge bedenklicher Art, von denen oben die Rede war, die von andern Anstalten herkommen, wird die Aufnahme in die Familie eines tüchtigen Lehrers wo möglich als Bedingung der Aufnahme überhaupt gestellt werden dürfen. Am besten wird es freilich sein, wenn sich Lehrer der Anstalt selbst, der der Schüler angehört, zur Übernahme von Zöglingen entschließen, weil sie am besten geeignet sein werden, eine erziehliche und wissenschaftliche Autorität zu bilden und durch ihren Zusammenhang mit der Anstalt sich leicht in fortwährender Kenntnis von dem erhalten können, was ihre Zöglinge leisten und wie sie sich führen. Nur muß, wie a. a. O. S. 745, 749 ebenfalls ausgeführt ist, die Anzahl der Zöglinge beschränkt sein, damit nicht bloß eine eingehende pädagogische Aufsicht und Einwirkung des Erziehers, der ja daneben den Pflichten des eigenen Amtes nachkommen muß, möglich ist, sondern auch ein vollständiger Anschluß an die Familie stattfinde, als deren Glied der Zögling behandelt werden muß. Ist die Zahl zu groß, was häufig der Fall ist, so entsteht ein Mittelding zwischen Familien- und Alumnatserziehung, welches der eigentümlichen Vorteile beider verlustig geht.

Außerdem legen nun gesetzliche Bestimmungen den Ordinarien der Klassen die Pflicht auf, ihr besonderes Augenmerk auf die auswärtigen Schüler zu richten und sie von Zeit zu Zeit und mindestens einmal in jedem Quartal in ihren Pensionen zu besuchen. Diese Anordnung findet sich schon in Verfügungen des rheinischen und brandenburger Provinzialschulkollegiums von 1832 und 1833 und ist später wiederholt worden. (Wiese a. a. O. Rönne II. 247. Instr. f. d. Ordin. a. d. höh. Unt.-Anst. d. Prov. Brandenburg § 8.) Über den Wert und die allgemeine, von Erfolg begleitete Ausführbarkeit dieser Bestimmung herrschen verschiedene Ansichten. Es wird Anstalten geben, deren Lehrer die in Pension befindlichen auswärtigen Schüler hin und wieder in freundlicher Weise besuchen, über ihre Angelegenheiten, ihr Thun und Treiben, ihre Privatstudien sich mit ihnen besprechen und eine seelsorgerliche Teilnahme an ihnen bethätigen. Aber im allgemeinen können wir uns von solchen vorgeschriebenen Besuchen keinen besonderen Erfolg versprechen. Der Charakter des Mißtrauens und der polizeilichen Überwachung, den sie jedenfalls zunächst tragen, und der zugleich von dem Pensionshalter, wenn dieser ein tüchtiger Mann ist, übel empfunden werden wird, macht den Lehrer leicht befangen und bringt ihn in eine üble Stellung. Es gehört daher eine besondere Geschicklichkeit dazu, wie sie wol wenigen Lehrern innewohnt, sich gegenüber dem jedesmaligen Befunde in passender Weise zu benehmen, die richtigen Beobachtungen zu machen, die angemessenen Ermahnungen anzuknüpfen. Und so ist jene Anordnung wol nur in sehr beschränktem Umfange zur Ausführung gekommen. Schon das Opfer an Zeit, welches diese Besuche dem Lehrer auferlegen würden, bringt es mit sich, daß sie nur selten und zu vereinzelt stattfinden werden, um einen entscheidenden Einfluß zu üben. Daß sich aber überhaupt der Direktor und der Ordinarius das Recht wahren, im besonderen Falle die Wohnung des Schülers zu betreten, ist selbstverständlich. Aber ein tieferer sittlicher Einfluß kann bei einer Einrichtung, bei welcher mit jeder Klasse, also mit jedem Jahre, die Persönlichkeit des Ordinarius wechselt, kaum erwartet werden.

Insofern schien sich die vom Schulrat Heiland in Sachsen angeregte und an mehreren Anstalten, z. B. in Schleusingen (Progr. 1867, S. 24), eingeführte Schülerkuratel mehr zu empfehlen (Wiese a. a. O.). Jeder auswärtige Schüler wurde nämlich bei seiner Aufnahme einem Lehrer der Anstalt als seinem Tutor überwiesen, oder es wurde den Eltern empfohlen, sich unter den Lehrern einen solchen zu wählen, der sich seiner mit Aufsicht und Beratung annähme und im Auftrage des Direktors in allen Verhältnissen der Vermittler zwischen der Schule und den Eltern wäre. Hierdurch trat der Lehrer sogleich in ein dauerndes Vertrauensverhältnis zu dem Schüler während der ganzen Schulzeit, und es konnte sich ein innigerer Zusammenhang bilden, der auch ab und zu stattfindenden Besuchen das Gehässige nahm und mehr auf freundliche Teilnahme, wie sie dem erziehlichen Zwecke entspricht, als auf amtliche Beaufsichtigung hinwies. Dennoch hat auch diese Einrichtung wegen der in ihr liegenden Hindernisse, indem sie ebenfalls ein besonderes pädagogisches Geschick des einzelnen Lehrers voraussetzt, keinen weiteren Eingang gefunden und ist, wenn gleich neuerdings in Hannover und Schleswig-Holstein empfohlen, auch in Sachsen wider aufgegeben worden (vgl. die Verhandl. der dritten sächsischen, der zweiten hannöverischen und der ersten schleswig-holsteinischen Dir.-Konf.; Erler, Dir.-Konf. S. 196, 2. Nachtr. §§ 30, 31). In ähnlichem Sinne ist es empfohlen worden (Lattmann, Konzentration S. 287), daß jeder auswärtige Schüler einem Geistlichen als seinem Seelsorger vorgestellt werde. Und gewiß kann dieser Einfluß, weil er nicht direkt von der Schule ausgeht und doch in gleichem Sinne mit ihr ausgeübt werden wird, sich in vielen Fällen besonders wirksam erweisen. Es steht nur das Bedenken entgegen, daß die Geistlichen schwerlich die Zeit finden werden, ihre Seelsorge auch auf all diese zahlreichen und vereinzelten Personen auszudehnen. Ein äußerliches Auskunftsmittel von sehr zweifelhaftem Werte, zu welchem einzelne Direktoren gegriffen haben, sind Bürgschaftsscheine (Wiese a. a. O.), die an einigen Schulen eingeführt sind, durch welche die Pensionshalter auswärtiger Schüler sich verpflichten, bei ihren Pflegbefohlenen auf die nötige Ordnung und auf Beachtung der Schulgesetze zu halten und nötigenfalls dem Direktor und den Ordinarien auf Befragen und unaufgefordert Anzeige und Auskunft im Interesse der Schuldisciplin zukommen zu lassen. Durch dieses Blatt Papier bekommt ein Verhältnis, welches wesentlich auf dem Vertrauen beruhen sollte, den Charakter eines juristischen Vertrages, eine Auffassung, unter welcher das Erziehungsgeschäft schwerlich gedeihen wird. So sind diese Reverse, die sich überdies als nutzlos erwiesen, neuerdings von den Direktoren wiederholt abgelehnt worden (Erler, 1. Nachtr. S. 72, 75, 93), indem mit Recht angenommen wurde, daß, indem Eltern ihre Söhne einer Schule übergeben, sie damit die bestehenden Ordnungen der Schule stillschweigend für sich und ihre Söhne verbindlich anerkennen. (2. Nachtr. S. 84.)

Die Schwierigkeit der Überwachung auswärtiger Zöglinge und die oben geschilderte Gefahr, welche gerade diejenigen Schüler hervorzurufen geeignet sind, welche auf andern Schulen nicht ihre Schuldigkeit gethan haben, macht große Vorsicht in der Aufnahme derselben ratsam und sollte jeden Direktor warnen, daß er nicht einen besondern Ruhm in einer überfüllten Schule suche, deren Glieder dann nicht zu beaufsichtigen sind. Wie Amos Comenius sagt: malo scholam desolatam, quam dissolutam, so schrieb der Minister Zedlitz am 14. Mai 1774 an den Direktor der Ritterakademie in Liegnitz, seinen Onkel (Progr. Liegnitz 1840, S. 26): Wir wollen nicht danach trachten, eine Menge junger Leute daher zu locken, sondern die wenigen, die da sind, sich und dem Staate brauchbar zu erziehen. Und Meierotto sagt (Programma de schola, quae saeculi genio obsequitur, splendidissima, quae illum emendat, optima): eum praeceptorem equidem commendarim qui alienum a sua persona putet esse, ambitiose domos circumire rogando, blandiendo, emendicando puerulos, numerum cogere seseque obnoxium parentibus vel iniqua postulantibus reddere. — Andrerseits ist es auch nicht zu leugnen, daß eine volle Schule oft ein großes Vertrauen voraussetzt

und daß, wenn dasselbe wirklich durch tüchtige Leistungen begründet ist, eine gewisse Fülle innerhalb solcher Grenzen, daß auch der Einzelne in seinem sittlichen und wissenschaftlichen Treiben noch von dem Direktor beobachtet werden kann, ein reges, vielseitiges Leben zu erwecken vermag, wie eine volle, nicht überfüllte Klasse gleichzeitig die Energie und Kraft des Lehrers herausfordert und übt und den Wetteifer der Schüler reizt.

Hospiten. Extraneer. Diese bilden bei Erziehungsanstalten den Gegensatz von Alumnen. Bei einigen dieser Anstalten, wie Pforta, Roßleben, Donndorf, ist die Anzahl der Extraneer eine fest begrenzte, und außer der verschwindenden Zahl derer, die an dem kleinen Orte selbst ihre Eltern haben, werden nur solche zugelassen, die bei einem der Professoren in Pension sind, welche 1864 in Pforta gewöhnlich 300 Thlr., in Roßleben nicht unter 250 Thlr. betrug, während sie an die Schulkasse 36 Thlr. zu zahlen haben (Wiese a. a. O. S. 284, 291). Es ist unter diesen Umständen natürlich, daß sie sich der fest ausgeprägten Anstaltsordnung fügen und eine besondere Behandlung nicht eben nötig machen. Außerdem existieren in Pforta noch Semiextraneer, die im Alumnat außer dem Unterricht Wohnung, Heizung und Erleuchtung haben und dafür jährlich 50 Thlr. an die Schulkasse zahlen, dagegen ihre Kost bei einem Lehrer oder ihren Eltern nehmen; hierher gehören eben auch die Söhne von Beamten und Lehrern. — Bei andern Erziehungsanstalten, die in Städten liegen, wie die Franckeschen Stiftungen in Halle, das Joachimsthal in Berlin, die Steinbartschen Anstalten in Züllichau u. a., ist die Anzahl der Extraneer natürlich sehr erheblich, so daß für ihre Behandlung diejenigen Rücksichten nötig werden, welche oben im allgemeinen aufgestellt sind. Insofern erleichtert sich dieselbe etwas, als sie teils ausdrücklich, teils unwillkürlich ihre Lebens- und Arbeitsordnung derjenigen anpassen, welche in der Erziehungsanstalt selbst eingeführt ist, indem die große Anzahl der Zöglinge einer solchen Anstalt den starken Kern bildet, an den sich die übrigen in den einzelnen Klassen anschließen. — Außerdem versteht man unter Hospiten auch wol auf andern Anstalten Schüler, die nicht an dem gesamten Unterricht teilnehmen, sondern aus besondern Gründen, z. B. wegen sehr vorgerückten Alters und mangelnder Vorkenntnisse in einzelnen Disciplinen, oder als Ausländer nur die Gelegenheit zu benützen wünschen, sich in einzelnen Gegenständen weiter zu bilden. Im Gegensatz gegen diese Hospiten als „außerordentliche" Schüler nennt man die eigentlichen Schüler dann wol auch „ordentliche". Da dies ganz exceptionelle Vergünstigungen sind, die einzelnen zu teil werden, so versteht es sich von selbst, daß durch sie keine Störung in den Organismus gebracht werden darf und auf sie auch von der Schule selbst besondere Rücksicht nicht genommen werden kann, daß ihnen vielmehr jene Vergünstigung entzogen wird, sobald eine solche Störung zu besorgen wäre.

Verschiedenheit der Schüler nach dem religiösen Bekenntnis. Zunächst verweisen wir auf den Artikel Konfessionsschulen. Dort ist mit Entschiedenheit ausgesprochen, was auch in Preußen sehr bestimmt hervorgehoben worden ist, daß im allgemeinen jede Schule einen bestimmten konfessionellen Charakter haben solle. Dies schließt nicht aus, daß Schüler andern Glaubens in größerer oder geringerer Zahl eine Schule besuchen. Es versteht sich, daß sie, wenn nicht für sie ein besonderer Religionsunterricht eingerichtet ist (Wiese, Verordn. 21), an dem Religionsunterricht der Schule nicht teil nehmen; von demselben sind nach mehreren, nicht übereinstimmenden Bestimmungen (s. Rönne I. 658) in Preußen auch die Kinder der Dissidenten, wenn ihre Eltern es wünschen, zu dispensieren (Wiese, Verordn. I. 85). Namentlich ist die Zahl der Juden oft sehr groß und macht gewisse Rücksichten nötig. Zunächst ist es gewiß, daß der Lehrer sich durch die Gegenwart Andersgläubiger nicht bestimmen lassen darf, seinen eigenen Glauben zu verleugnen oder auch, wenn es die Umstände erfordern, z. B. bei der Lektüre und im Geschichtsunterricht, mit dem Bekenntnis desselben zurückzuhalten. Dagegen wird er es zu vermeiden suchen (s. d. Art. Polemik), die Glaubenssätze, Gebräuche oder Charaktereigentümlichkeiten Andersgläubiger ohne Not und schroff oder gar

höhnisch hervorzuheben, sondern stets beweisen, daß er den Glauben, der einem andern heilig ist, zu achten wisse. Insbesondere wird er sich hüten, in seiner erziehlichen Behandlung derselben irgend eine vorgefaßte Meinung hervortreten zu lassen, und streng darauf halten, daß jede Glaubenskränkung seitens der Mitschüler vermieden werde, indem er diesen recht das Wort des Herrn zu Gemüte führt: Was du nicht willst, daß dir die Leute thun sollen, das thue du ihnen auch nicht. — Die Juden verlangen nun aber noch die besondere Berücksichtigung, daß sie am Sabbath vom Schreiben dispensiert werden. Es existierte darüber eine alleinstehende Verfügung des Schles. Prov.-Schulkoll. von 1840 (Rönne II. 191), welches diese Dispensation verbot (die Juden seien zum Besuch christlicher Gymnasien ja nicht genötigt), eine Verfügung, deren Rechtsbeständigkeit Rönne bereits bezweifelte. Jedenfalls ist sie durch die Minist.-Reskr. vom 6. Mai 1859 und 30. Januar 1869 aufgehoben, welche die Dispensation der jüdischen Schüler vom Schulbesuch am Sonnabend ganz oder für die Stunden des Gottesdienstes, ferner vom Schreiben an diesem Tage auf den ausgesprochenen Wunsch der Eltern verfügen, wobei dieselben aber darauf hinzuweisen sind, daß die Schule keinerlei Verantwortung für die aus derartigen Schulversäumnissen entstehenden Folgen übernehme. (Wiese, Verordn. S. 148.) Eine soeben erlassene weitere Min.-Verf. vom 18. Juni 1884 erklärt aber, daß jene Dispensation vom Schreiben am Sonnabend sich nicht auf die schriftlichen Abiturientenarbeiten erstrecke, und auch die Ansetzung des Termins für die mündliche Prüfung nicht auf die Juden Rücksicht zu nehmen habe. — Auch ihre vielen Feiertage, die mit den christlichen nicht zusammenfallen, bringen in Klassen, in denen die Juden einen erheblichen Bruchteil bilden, eine bedeutende Störung hervor, was übrigens auch von evangelischen Gymnasien gilt, in denen sich eine große Anzahl Katholiken befindet. Als Grundsatz gilt also mit Recht, daß man keinen direkt oder indirekt zu einer Handlung nötige, die ihm durch seinen Glauben verboten wird, oder an einer Handlung hindere, die ihm geboten wird, solange es der Gesamtorganismus irgend erlaubt. Andrerseits wird die Schule auf die Übelstände, welche aus derartigen Versäumnissen für die Fortschritte des Betreffenden möglicherweise hervorgehen, keine besondere Rücksicht nehmen können, sondern ihre Beseitigung ihm selbst überlassen müssen, namentlich aber mit allem Ernste dem entgegentreten, daß ein solcher die gewährte Befreiung als Entschuldigung für weitere Nachlässigkeit innerhalb der eigentlichen Schulzeit benutze. Dagegen scheint es billig zu sein, daß man nicht gerade, wenn man es vermeiden kann, besonders wichtige Schreibübungen, z. B. Extemporalien, auf den Sonnabend verlegt. Eine weitere Berücksichtigung wird erforderlich werden, wenn die Anzahl der Juden sehr groß ist. So beträgt dieselbe auf dem Friedrich-Wilhelmsgymnasium in Posen 44 %, auf dem Elisabethanum in Breslau sogar 50 %. Dann wird man auch im Interesse des Ganzen bei Gelegenheit zusammenhängender Versäumnisse die Einrichtung zu treffen haben, daß man in diesen Tagen nicht gerade solche Teile des Pensums behandelt, die eine eingehende Erklärung des Lehrers erfordern und deren Mangel den weiteren Fortschritt hemmen müßte. Man hat dabei zu bedenken, daß die Schule um der Schüler, nicht die Schüler um der Schule willen da sind, und daß ein mangelhafter Fortschritt einer größeren Anzahl auch für die übrigen ein gewaltiger Hemmschuh werden muß.

In einem Artikel, der von den Arten der Schüler handelt, wird man endlich auch die Erörterung der Frage erwarten, inwieweit der Unterricht individualisieren dürfe. Im allgemeinen ist dieselbe allerdings in dem Artikel Individualität schon zur Besprechung gekommen. Hier specialisiert sie sich dahin, wie in der Schule zu verfahren sei. Zunächst besteht der Vorzug des öffentlichen Unterrichts gerade darin, daß das Individuum sich als Glied des Ganzen fühlen lernt, und die speciellen Wünsche und Neigungen einem höheren Zwecke unterordnet, daß der augenblicklichen Laune wenig oder gar kein Spielraum gegönnt wird, daß aber auch die wissenschaftliche Ausbildung vor einer schädlichen Einseitigkeit bewahrt bleibt (vgl. d. Art. Schule und namentlich

das diese Frage besonders behandelnde Referat Urbans auf der achten preußischen Dir.-Konf. Erler, 1. Nachtr. S. 16.) Der ganze Unterricht drängt dahin, und in der gegenwärtigen, nach vielen Richtungen hin nivellierenden Zeit und bei den starkgefüllten Klassen noch viel mehr, daß gerade diese Seite des Klassenunterrichts, welche auf das Individuum keine Rücksicht nimmt, hervortrete. Aber andrerseits kann auch der Klassenunterricht nur gewinnen, wenn der Lehrer die Individualitäten seiner Schüler wol zu unterscheiden und im Interesse des Unterrichts zu verwerten weiß, die fähigen, lebhaften als die Pioniere im Gebiete der Wissenschaft benutzt, die langsamen, aber sorgfältigen zur genauen und geordneten Feststellung und Sicherung der gewonnenen Resultate verwendet. Überhaupt aber muß sich der Lehrer seiner Pflichten gegen jeden einzelnen wol bewußt bleiben, und wo die Anzahl der Schüler einer Klasse zu groß sein sollte, um dies zu ermöglichen, da ist eben der Zustand nicht normal. Er hat also, wie dort Isokrates, einen Ephorus zu ermutigen und anzufeuern, einen Theopompus in Schranken zu halten und an Ordnung und Ausdauer zu gewöhnen; dem Schwachen und Blöden längere Zeit zur Antwort zu gewähren, dem aber, der sich mit jeder Leistung hervordrängt, ohne danach zu fragen, wie mangelhaft sie sei, auf den Mund zu schlagen. Kurz der Lehrer soll die Charaktereigentümlichkeit seiner Schüler sowohl in seiner Behandlung, als auch und namentlich in der Beurteilung berücksichtigen, in der Behandlung so, daß er sich bemühe, zwar die Mängel der Einseitigkeit derselben zu beseitigen, aber nicht darauf ausgehe, sie zu zerstören, sondern sie ausbilde und entwickle, in der Beurteilung so, daß er, ohne die Gerechtigkeit irgend zu verletzen, doch neben der Leistung selbst auch das Streben in Rechnung ziehe, den Schwachen ermutige, dem Eitlen seine Mängel zum Bewußtsein bringe. Es fragt sich sodann weiter, wie die geistige Individualität in Bezug auf die verschiedenen Wissenschaften zu berücksichtigen sei. Vortrefflich ist die Richtschnur, welche Quintilian darüber gegeben Inst. II. 8. Virtus praeceptoris haberi solet, nec immerito, diligenter in iis, quos erudiendos susceperit notare discrimina ingeniorum et, quo quemque natura maxime ferat, scire. — Utile plerisque visum est ita quemque instituere, ut propria naturae bona doctrina foverent et in id potissimum ingenia, quo tenderent, adjuvarentur. Ita se commodabit singulis, ut in eo, quo quisque eminet, provehatur, quod et adjuta cura natura magis evalescit, et qui in diversa ducitur, nec in iis, quibus minus aptus est, satis potest efficere et ea, in quae natus videtur, deserendo facit infirmiora. Diese Ansicht scheint aber dem Quintilian nur teilweise richtig zu sein. Nam proprietates ingeniorum dispicere prorsus necessarium est. Verum ei, qui foro destinabitur, non in unam partem aliquam, sed in omnia, quae sunt ejus operis, etiam si qua difficiliora discenti videbuntur, elaborandum est.

Sind nun die Gymnasien und Realschulen bestimmt, der männlichen Jugend die Grundlagen wissenschaftlicher Bildung mitzuteilen, und ist ihr Organismus demgemäß eingerichtet, so wird allerdings und namentlich in den unteren und mittleren Klassen darauf gehalten werden müssen, daß die Schüler gleichmäßig fortschreiten. Dies rechtfertigt sich teils dadurch, daß im früheren Alter überhaupt die individuelle Begabung weniger deutlich hervortritt, teils dadurch, daß die Grundlagen zu jeder tüchtigen Bildung gemeinsam und unentbehrlich sind, eine zu frühe Berücksichtigung einzelner Neigungen daher nur Einseitigkeit hervorrufen und den weiteren Fortschritt hemmen würde. In den oberen Klassen dagegen werden die Neigungen und Anlagen für die einzelnen Disciplinen mehr auseinander gehen und es würde den oben von Quintilian aufgestellten Grundsätzen widerstreiten, auf die individuelle Neigung nicht einzugehen, sondern an alle dieselbe Forderung zu stellen. Soll der individuellen Richtung aber ihr Recht zu teil werden, so dürfen die allgemeinen Anforderungen nicht zu weit ausgedehnt werden, so daß sie von der Gesamtheit erfüllt werden können und daneben auch die Zeit für ein nicht allzubeschränktes Privatstudium (s. diesen Art.) übrig bleibt.

Die Zeitströmung strebt aber vielmehr einer universellen, als einer individuellen Ausbildung zu, und nicht sowol die Reglements für die Abiturientenprüfung, die ja in den letzten 50 Jahren sich nicht wesentlich verändert, ja eher eine Vereinfachung erfahren haben, als vielmehr die, wenigstens in Preußen, immer strengere Ausführung der Bestimmungen derselben und die auf Grund derselben immer gesteigerten Anforderungen begünstigen eine individuelle Ausbildung so wenig, daß in den Verhandlungen der preußischen Direktorenkonferenzen und den Lehrerversammlungen der letzten Jahre die Stimmen, welche für Privatstudien eintreten, von denen fast übertönt worden sind, welche aus Mitleid mit der Jugend und aus Furcht der Überbürdung es für völlig unthunlich halten, daß, solange die Anforderungen des Abiturientenexamens nicht gemildert seien, ein irgend nennenswertes Privatstudium nebenhergehe. Die Examensfurcht, welche vielfach Lehrer und Schüler beseelt und die aus jenen Verhandlungen deutlich herauszuhören ist, ist jedenfalls diesen Privatstudien nicht günstig. Der charakteristische Zug des Mißtrauens, der sich nicht bloß in jenen Verfügungen und Einrichtungen findet, die wir oben erwähnt haben, macht sich auch hier geltend; ein großer Teil der Lehrer schenkt nur denjenigen Leistungen Vertrauen, welche unter seiner direktesten Mitwirkung und Kontrolle zustande kommen, und verspricht sich geringen Erfolg von Arbeiten, für deren Anfertigung dem Schüler größere Freiheit gelassen wird. Die Folge davon kann nur eine gleichmäßige Durchschnittsbildung und Mangel an idealem, wissenschaftlichem Streben sein. — Doch soll nicht geleugnet werden, daß auch die Zahl derjenigen nicht gering ist, die mit Energie und Begeisterung für Privatstudien sprechen und dieselben zur Ausführung bringen. Um für dieselben Zeit zu gewinnen, werden auf mehreren Gymnasien diejenigen Primaner, welche mit einer größeren, auf freien Studien ruhenden Arbeit beschäftigt sind, von einzelnen Terminarbeiten dispensiert (Wiese, Verordn. 175), ein Verfahren, welches ich seit 30 Jahren für größere mathematische Arbeiten zur Anwendung bringe (vgl. Zeitsch. f. Gymn.-Wesen XI. 401 und Erler, Aufgaben a. d. Mathematik für größere Vierteljahrsarbeiten der Primaner, Jena 1862). Denn das wird mit Recht gefordert werden dürfen, daß die zu Privatstudien frei gelassene Zeit nun nicht ausschließlich zu ausgedehnter Lektüre der alten Klassiker in Anspruch genommen, sondern daß für dieselben wirklich, je nach der individuellen Neigung, freie Wahl gelassen werde. Erler.

Schülerbibliothek. Die Notwendigkeit woleingerichteter Schülerbibliotheken für unsere höheren Lehranstalten ergiebt sich aus ihrem Zweck: sie sollen die geeigneten Mittel bieten, um den Privatunterricht durch die Privatlektüre zu ergänzen und eben hierdurch die Versuchung zum Lesen unpassender oder schädlicher Bücher abschneiden. Hier und da verfolgen sie auch das Ziel, ärmere Schüler durch Darleihung der erforderlichen Lehrmittel zu unterstützen; dies ist aber eine ganz andere Aufgabe, welche, wo und soweit sie Berücksichtigung verdient, durch Aufstellung einer besonderen Sammlung gelöst werden sollte. Jener Zweck wird durch sorgsame Wahl der Bücher, durch angemessene Einrichtung und Verwaltung der Bibliothek und durch zweckmäßige Beaufsichtigung der Lektüre erreicht; nach diesen drei Gesichtspunkten hat sich auch unsere Erwägung zu gliedern. Ist nun zunächst richtig, daß in den untersten Klassen die geistige Bildung der Zöglinge sich vornehmlich in der Schule selbst und durch die unmittelbare und unausgesetzte Einwirkung des Lehrers vollziehen soll und daß demnach auch ihre häusliche Thätigkeit durch die Forderungen der Anstalt bestimmt und begrenzt wird, so bleibt hier zu selbständiger Lektüre kein oder doch nur ein geringer Raum. Auf diese Altersstufe hat also die Schülerbibliothek nur in sehr beschränktem Maße Rücksicht zu nehmen; demnach werden die Sextaner von ihrer Benutzung auszuschließen, die Quintaner aber zu derselben nur in mäßiger Ausdehnung, soweit es ihre geistige Entwicklung und die Fürsorge für die ihnen so notwendige Muße gestattet, zuzulassen sein. Hierzu genügen für diese Klasse kurze Unterhaltungsschriften, welche indes nicht lediglich zur Ergetzung der Schüler dienen, sondern so viel als möglich auch ihre

geistige und sittliche Bildung zu fördern geeignet sind. Sagen und vorsichtig ausgewählte Märchen, auch kleinere Erzählungen, welche dem Verstande wie dem Gemüte gesunde Nahrung zuführen, sind hier also der beste Stoff. Kann hierbei die Phantasie nicht ganz leer ausgehen, so ist doch jede Ueberreizung derselben, sei es durch die Masse oder die Beschaffenheit der Lektüre, sorgfältig abzuwehren, da sie ohnehin in dem Kindesalter rege genug ist. Von unserer allzuüppig wuchernden Jugendlitteratur, insbesondere den zahlreichen Novelleten ist hier nur ein sehr bescheidener Gebrauch zu machen; so sehr dieselben (z. B. die Erzählungen von Nieritz und Fr. Hoffmann) einen moralischen Gesichtspunkt zu verfolgen scheinen, so bieten sie doch zum großen Teile Situationen und Verwickelungen, welche von dem Gesichtskreise der Jugend weit abliegen, dieselbe also leicht zerstreuen und für ihre nächste Aufgabe untüchtig machen. Die Auswahl der Bücher für die vier oberen Klassen soll den doppelten Zweck der Belehrung und der Unterhaltung kennbar im Auge behalten; wenn jene auch je weiter hinauf desto mehr in den Vordergrund tritt, so darf doch auch diese nirgends völlig fehlen. Denn der Trieb der Jugend nach geistiger Unterhaltung ist zu groß und zu natürlich, als daß er nicht Befriedigung suchte und verdiente; nimmt also die Schülerbibliothek auf denselben keine Rücksicht, so werden die Schüler unausbleiblich der ungeordneten Lektüre aus den Leihbibliotheken verfallen, und das soll eben vermieden werden. In der Quarta und Tertia wird noch der unterhaltende Charakter der Schriften vorwiegen müßen; einzelne zweckmäßig bearbeitete Romane (auch von Cooper), gute biographische Bilder aus der alten und noch mehr aus der vaterländischen Geschichte, Reisebeschreibungen, geographische und naturgeschichtliche Schilderungen sind hier das angemessene Material. Es verdient indes bemerkt zu werden, daß entsprechend der allgemeinen Geistesentwicklung sich auch und zwar mit vollem Fug der Geschmack der Jugend allmählich ändert. Mit Ausnahme des unsterblichen, übrigens mehr für das frühere Alter geeigneten Robinson werden also die vor einem längeren Zeitraum erschienenen Reisebeschreibungen jetzt nicht mehr schmackhaft und immer wider durch neuere zu ersetzen sein. Strenger scheidet sich für die beiden oberen Klassen das Gebiet der Unterhaltung von dem der Belehrung. Von dem ersten die Belletristik gänzlich auszuschließen ist schon deswegen unstatthaft, weil gerade hier der angemessene Zeitpunkt ist, unsere Jugend mit den vaterländischen Dichtungen älterer und neuerer Periode bekannt zu machen; wieweit hiebei die Poesie des Mittelalters zu berücksichtigen und wo für die neueste Zeit die Grenze zu stecken ist, hat der kundige Lehrer je nach den Umständen zu bestimmen. Jedenfalls kann die zeitgenössische Litteratur nicht ganz ausgeschieden werden; Uhland in seinen Dramen und Balladen, und wenn auch in minderem Grade A. Grün u. a. gehören wegen ihrer Vorzüglichkeit und ebenso wegen ihrer inneren Verwandtschaft mit den berechtigten Gefühlen der Jugend recht eigentlich hierher. Der deutsche Roman bietet allerdings immer noch eine geringe Auslese, obschon neben Hauffs Lichtenstein und Immermanns Münchhausen von den neueren die vaterländischen Romane von W. Alexis und G. Freytag hier genannt zu werden verdienen. Desto unverfänglicher und wegen seiner sittlichen Reinheit, seiner treffenden und belebten Charakterschilderung und wegen des historischen Hintergrundes besonders empfehlenswert ist W. Scott in seinen Hauptwerken. Zu dieser Unterhaltungslektüre, welche doch der unmittelbar bildenden Wirkung nicht entbehrt, treten nun die belehrenden Schriften, deren die neuere Litteratur so viele durch gute Wahl des Stoffs und geschmackvolle Einkleidung gleich ausgezeichnete bietet. Neben den geschichtlichen und litterarhistorischen Schöpfungen sind hier besonders solche Werke zu wählen, welche die reale Seite des Altertums der Jugend näher zu bringen vermögen, und unter diesen sollten namentlich solche ihren Platz finden, welche das alte Leben in Kunst und Gesellschaft veranschaulichen. Was hilft dem Schüler aller Enthusiasmus des Lehrers für die griechische Bau- und Bildnerkunst, wenn ihm selbst keine Abbildungen geboten werden, an denen seine Teilnahme sich zu entzünden und in klare Anschauungen umzusetzen vermag! Wenn endlich

von unseren Schülerbibliotheken die Anschaffung solcher Bücher ausgeschlossen wurde, welche ärmeren Zöglingen die Lehrmittel für den unmittelbaren Schulunterricht leihweise darbieten, so kann doch das Privatstudium der Klassiker durch gute Ausgaben unterstützt werden.

Durch die vorstehend bezeichnete Auswahl der Bücher, welche sich nach den Klassenstufen regeln soll, ist die zweite Frage nach der Einrichtung und Verwaltung der Schülerbibliothek schon entschieden: jede Klasse soll ihre eigene Sammlung haben, deren Benutzung durch den Ordinarius, wenn auch nach Rücksprache mit seinen Amtsgenossen, geleitet wird. Denn es handelt sich hier nicht um eine reich ausgestattete und einheitlich verwaltete Gesamtbibliothek, welche allerdings mehr dem bibliothekarischen Interesse entspricht, sondern um die sorgfältige Befriedigung der Bildungsbedürfnisse wie der ganzen Klasse so der einzelnen Schüler; hiermit kann aber ein Bibliothekar für die ganze Anstalt nicht vertraut sein. Mag also ein Katalog sämtliche Werke einer Anstalt zusammenfassen, so muß daneben ein besonderes Verzeichnis für das Eigentum jeder Klasse vorhanden sein. Nach diesen Gesichtspunkten ist also nicht nur dasselbe Buch für verschiedene Klassen, sondern auch innerhalb der einzelnen Klassenbibliothek in mehreren Exemplaren anzuschaffen. Für die unteren Stufen bestimmt der Lehrer, was die einzelnen Schüler erhalten sollen; auf den oberen wird er ihnen eine vernünftige Freiheit der Wahl gestatten und dieselbe nur mit seinem Rate begleiten, welcher ja bei sonst richtigem Verhältnis maßgebend sein wird. Jene Bestimmung und dieser Rat hat aber nicht nur auf das besondere Bedürfnis der einzelnen Schüler, sondern auch auf das allgemeine Lehrziel insoweit Rücksicht zu nehmen, daß die möglichste Verbindung zwischen der Benutzung der Bibliothek und den Unterrichtsforderungen hergestellt wird. Aufsatzaufgaben, die nötige Ergänzung besonderer Unterrichtspensa und anderes der Art werden also die Richtung bestimmen, in welcher der Lehrer die Bücher zu wählen und seine Schüler zu leiten hat; abgesehen von ihrer nächsten Förderung wird er hierdurch die Einheit der ganzen Jugendbildung, welche Anfang und Ausgang aller Lehrerwirksamkeit sein muß, auf das kräftigste unterstützen.

Hieran schließt sich drittens die Art der Beaufsichtigung über die stattgehabte Benutzung. So weit dieselbe sich nicht aus den sonstigen Arbeiten der Schüler beurteilen läßt, hat der Lehrer bei der Rückgabe des Buches Gelegenheit genug sich zu überzeugen, wie die Schüler gelesen haben: hierauf muß er aber unbedingt sein Augenmerk richten, wenn nicht seine Aufgabe eine rein äußere und eben deshalb widerwärtige werden soll. Somit wird sich ihm ein reicher Anlaß bieten, durch einzelne Fragen und Bemerkungen einer irrtümlichen Auffassung zu begegnen, den Geschmack der Schüler zu leiten, Dunkelheiten aufzuklären und namentlich bei den auf die alten und neuen bildenden Künste bezüglichen Sachen eine förderliche Anleitung zu gewähren.

Endlich dürfte noch zu erörtern sein, in welcher Weise die Mittel für die Schülerbibliothek zu gewinnen sind. Wenn indes auch jede Klasse ihre eigene Sammlung erhalten soll, so folgt hieraus nicht, daß diese nur durch Beiträge eben dieser Klasse geschaffen und vermehrt werden muß, weil hierdurch je nach der verschiedenen Klassenfrequenz eine sehr hemmende Ungleichheit der Geldmittel herbeigeführt werden würde. Vielmehr ist es angemessen, einen mäßig begrenzten Zusatz zu dem Schulgeld zu erheben und zu Einer Kasse zu vereinnahmen, aus welcher dann unter billiger Berücksichtigung der einzelnen Klassen die Ausgaben nach kollegialischem Einvernehmen und unter dem bestimmenden Einfluß des Direktors bestritten werden.

Als Beispiel, nicht etwa als durchgängiges Muster mögen hier die Kataloge der Schülerbibliotheken von zwei Gymnasien der Provinz Ostpreußen folgen:

I. Vom Gymnasium zu Memel (erst seit einigen Jahren nach dem Brande angeschafft.) Quinta. Barth, Das Felsenkind, Der Weihnachtsmorgen, Das Pergament, Das Kleeblatt, Thomas Platters merkwürdige Lebensgeschichte; Bischoff, Die Buschmühle; Glaubrecht, Die Heimkehr, Die Blutegelhändlerin; Gotthelf, Der Knabe

des Tell; Hebel, Ausgewählte Erzählungen des rheinländischen Hausfreundes; J. Hoffmann, Menschenraub in Amerika; Fr. Hoffmann, Der alte Gott lebt noch, Der Tugenden Vergeltung, René, Ein Mann ein Wort, Dienst um Dienst u. a.; Horn, Ein Kongo-Neger, Der Herr ist mein Schild; Fr. Jakobs, Kleine Erzählungen des alten Pfarrers von Mainau; Br. Lindner, Sieben Erzählungen; G. Nieritz, Alexander Menzikoff, Die Türken vor Wien, Guttenberg und seine Erfindung, Die Hunnenschlacht, Deutschlands Erniedrigung und Erhebung u. a.; F. Schmidt, Zeitbild aus den Wendenkriegen, Der Christbaum, Herder als Knabe und Jüngling, Gellert ein Lebensbild, Reinecke Fuchs u. a.; v. Schubert, Kleine Erzählungen für die Jugend, Märchen und Erzählungen für das kindliche Alter; Stöber, Der Schneider von Gastein; Campe, Robinson; Rave und Schlette, Deutsches Lesebuch: Auras und Gerlich, Deutsches Lesebuch; W. Hahn, Hans Joachim von Ziethen, Friedrich Wilhelm III. und Louise; Neigebaur, Der alte Nettelbeck; Horn, Das Buch vom Feldmarschall Blücher, Der Admiral de Ruiter; Beckers Erzählungen aus der alten Welt von Eckstein; Niebuhr, Griechische Heroengeschichten; Gebr. Grimm, Kinder- und Hausmärchen; Campe, Die Entdeckung von Amerika; Nill, Das Leben der Natur im Winter; Beumer, Wanderungen durch das Reich der Thiere.

Quarta. F. Schmidt, Gudrun, Von Rheinsberg bis Königgrätz, König Lear, Oedipus und sein Geschlecht, Götter und Helden, Hermann und Thusnelda, Richards Fahrt nach dem heiligen Lande, Oranienburg und Fehrbellin, Heroengeschichten aus der griechischen Vorzeit, Aus der Jugendzeit des großen Kurfürsten, Die Frithjofsage, Wilhelm Tell, Die Befreiung Schleswig-Holsteins, Buch deutscher Märchen, Aeneide; Chr. Schmidt, Der arme Heinrich, Der C-Bund, Benoni; Andersen, Märchen; Broma, Erzählungen; Horn, Hirtenbüblein, Orkan auf Kuba; Kühn, Seydlitz, Schill; K. Müller, Wanderungen; Oyé, der junge Deutsche in Amerika; Stöber, Erzählungen; R. Baron, Geschichte eines jungen Malers; Stacke, Erzählungen aus der römischen Geschichte; aus dem O. Spamerschen Verlage Leipzig 1865, Die Spanier in Mexiko, Das Volk der Pfahlbauten; Beumer, Der alte Fritz; Campe, Reisebeschreibungen; Wagner, Feld und Flur, Wald und Heide.

Unter-Tertia. Göhring, Deutschlands Schlachtfelder; Kalm, Geschichtsbilder; Fr. Körner, Das deutsche Vaterland; Kohlrausch, Deutsche Geschichte Teil 2; Matthesius, Leben Luthers; Overbeck, Leben Friedrich Wilhelm III.; Chr. Schultz, Melanchthons Leben und Wirken, Mungo Parks Reise in Afrika; G. Schwab, Die schönsten Sagen des klassischen Altertums; H. W. Stoll, Sagen des klassischen Altertums; Stacke, Erzählungen aus der Geschichte des Mittelalters; Zschokke, Der Pfarrer Oberlin; F. Schmidt, Bis zum westphälischen Frieden, Der Winterkönig, Wallenstein, Gustav Adolf, Kaiser Friedrich I., Kaiser Friedrich II., Georg Washington; Fr. Körner, Prinz Eugen; Hertzberg, Die Geschichte der messenischen Kriege; F. J. Günther, Die Geschichte der Perserkriege; Osterwald, Erzählungen aus der alten deutschen Welt, 8 Bde.; H. Reiser, Charakterbilder aus der preußischen Geschichte; Franz Otto, Der sächsische Prinzenraub, Jeanne d'Arc u. a.; H. Kletke, Friedrich der Große; M. Berndt, Das Leben Karls des Großen, Heinrich I., Otto der Große; C. Fr. Dietsch, Reise in Brasilien; aus dem O. Spamerschen Verlage, Die Franklin-Expedition; Kutzner, Ein Weltfahrer Kent Kane; H. Wagner, Reisen in den Steppen und Hochgebirgen Sibiriens; Fr. Steger und H. Wagner, Die Nippen-Fahrer; R. Andree, Das Amur-Gebiet; H. Wagner, Eduard Vogel der Afrika-Reisende; Müller, Cook der Weltumsegler; K. Ruß, In der freien Natur; Weber, Illustrirtes Tierreich; Horn, Von einem, der das Glück gesucht, Georg Stephenson; Chr. Jahn, Kamerad Hehl; Leo, Das Leben des frommen Chr. F. Gellert; Nathusius, Vater, Sohn und Enkel; Fr. Otto, Krieg und Frieden; v. Schubert, Vier Erzählungen; Stöber, Kalendergeschichten; Volkening, Israel Hartmann; die Mehrzahl der älteren besseren Sachen von G. Nieritz.

Ober-Tertia. Hanneberger, Griechische Geschichte in Biographieen; F. Bäßler, Hellenischer Heldensaal, Heldengeschichten des Mittelalters; Hertzberg, Die Feldzüge Alexanders des Großen; W. Stoll, Geschichte der Hohenstaufen; C. Wernike, Geschichte des Mittelalters; Wildenhahn, Luther und Melanchthon; Meurer, Katharina Luther; Drenkhan, Theodor Körner; Mürdter, Deutsche Kaiserbilder; Stacke, Erzählungen aus der neuen Geschichte, französische Revolution; Biernatzki, Befreiungskriege; Kutzen, aus der Zeit des siebenjährigen Krieges; Zimmermann, Hohenzollern; W. Hahn, Friedrich I.; L. Hahn, Friedrich der Große; Th. Fontane, Der schleswig-holsteinische Krieg; Kriebitzsch, Allgemeine Geschichte in Charakterbildern; A. W. Grube, Bilder und Scenen aus dem Natur- und Menschenleben; F. Orelli, Nord und Süd; Bernal Diaz, Die Entdeckung und Eroberung von Mexiko; W. Irving, Columbus; H. Smidt, Zu Wasser und zu Lande; H. Masius, Der Jugend Lust und Lehre; B. Hall, Aus dem Seeleben; Fr. Heinzelmann, Die Weltkunde von Dr. W. Harnisch, 21 Bde.; G. Hartwig, Die Tropenwelt; Fr. Schödler, Brehms illustrirtes Tierleben; Schillers Gedichte; Körners Werke; O. F. Gruppe, Vaterländische Gedichte; A. Lindner, Stauf und Welf; C. Simrock, Rheinsagen; Fr. Trautmann, Die gute alte Zeit; Wildenhahn, Geschichtliche Erzählungen; J. Gotthelf, Käthi die Großmutter, Die beiden Seidenweber; Biernatzki, Die Schiffbrüchigen; Horn, Schmiedjakobs Geschichten, Die Spinnstube, Rheinische Dorfgeschichten; Wildenhahn, Erzgebirgische Dorfgeschichten; Trautmann, Abenteuer Herzog Christophs von Bayern; Volbeding, Erinnerungen aus dem Leben eines wackeren Mannes; H. W. Stoll, Handbuch der Mythologie, Die Götter und Heroen des klassischen Altertums.

Sekunda und Prima. Walthers v. d. Vogelweide Gedichte; Gudrun, Nibelungenlied von Simrock; das kleine Heldenbuch, Amelungenlied von Simrock; altdeutsches Lesebuch mit Wörterbuch von W. Wackernagel; Wielands Oberon; Lessings Werke; Herders Cid und Stimmen der Völker; Klopstocks Oden und Messiade; Auswahl aus Göthes Werken; Schillers, Gellerts, M. Claudius, Fr. Rückerts, Th. Körners, Ad. Chamissos, Platens Werke; Uhlands Gedichte; Engels Philosoph für die Welt und Lorenz Stark; L. Tieck, Phantasus; Scherenberg, Leuthen u. a.; Auswahl aus W. Alexis Romanen; Lenaus Savonarola, Albigenser; P. Heyse, Thekla; Shakespeares Werke v. Schlegel-Tieck; Tegners Frithjofsage von Niendorf; Ossians Gedichte von Rhode; Cid von Duttenhofer; Auswahl aus W. Scotts Werken; Auswahl aus Coopers Werken; Echtermeyer, Auswahl deutscher Gedichte; W. Schäfer, Göthes Gedichte, Göthes Prosa; Rönnefahrt, Schillers Wallenstein; H. Viehoff, Handbuch der deutschen Nationallitteratur; Vilmar, Geschichte der deutschen Litteratur; W. Buchner, Lehrbuch der Geschichte der deutschen Nationallitteratur; Th. Colshorn, Deutsche Mythologie; Wolf, Die deutsche Götterlehre; K. Gödeke, Göthe und Schiller; Wildenhahn, Jakob Spener, Paul Gerhardt; H. v. Schubert, Friedrich Oberlin; Heinrich Jungs, genannt Stilling, Lebensgeschichte; Riehl, Kulturgeschichtliche Novellen, Land und Leute; Meurer, Philipp Melanchthon; Varnhagen von Ense, sämtliche Biographieen; Beckers Weltgeschichte; G. Weber, Weltgeschichte; Dickens Geschichte Englands; Giesebrecht, Geschichte der deutschen Kaiserzeit; G. Pfizer, Geschichte der Griechen; Jäger, Geschichte der Römer; Beitzke, Geschichte der deutschen Freiheitskriege; F. Voigt, Geschichte des brandenburgisch-preußischen Staates; Archenholz, Siebenjähriger Krieg; Kugler, Friedrich der Große; Preuß, Friedrich der Große; Eylert, Charakterzüge aus dem Leben Friedrich Wilhelms III.; Klöden, Friedrich Wilhelm III.; Droysen, Das Leben Yorks; Th. Krüger, Die Salzburger Einwanderung in Preußen; W. Pütz, Charakteristiken; Adami, Louise, Königin von Preußen; G. Freytag, Bilder aus der deutschen Vergangenheit, 4 Bde.; Liebetraut, Reise nach dem Morgenlande; F. Stäger, Cooks drei

Reisen um die Welt; A. v. Humboldt, Reisen in Amerika und Asien von H. Kletke; Kohl, Alpenreisen; Gerstäcker, Nach Amerika; H. Masius, Naturstudien, Tierwelt; Schleiden, Die Pflanze und ihr Leben; Mädler, Populäre Astronomie; A. v. Humboldt, Ansichten der Natur; Kohl, Naturansichten aus den Alpen; Tschudi, Das Tierleben der Alpenwelt; Berghaus, Was man von der Erde weiß; Nägelsbach, lat. Stilistik; Ferd. Schultz, lat. Synonymik; Platos Laches, Alcibiades I. und II. von Stallbaum; Platos Gorgias, von Deuschle; Anthologie griechischer Lyriker, von Stoll; ausgewählte Reden des Lysias, von Rauchenstein. A. Boltz, Briefe über Sprachwissenschaft; O. Müller, Griechische Litteraturgeschichte; E. Munk, Griechische Litteraturgeschichte, römische Litteraturgeschichte; J. Hoffa, Römische Antiquitäten; R. Schultze, Das römische Kriegswesen von W. Rückert, 2. Auflage; Wägner, Rom, Hellas; Schömann, Griechische Antiquitäten; Sommerbrodt, Das altgriechische Theater; Becker, Charikles, Gallus; Fr. Jacobs, Hellas; Koner, Leben der Griechen und Römer; Lübke, Kunstgeschichte; Gypsmodell der Akropolis in Athen, gefertigt von Prof. v. d. Launitz in Frankfurt a. M.; Chr. Bomhard, Die Vorschule des akademischen Lebens und Studiums.

II. Vom Gymnasium zu Tilsit. Anschaffungen von 1857 bis 1868. (Die deutschen Klassiker von Klopstock bis Uhland und Platen sind selbstverständlich auch hier wie an jedem Gymnasium angeschafft.)

A. Für Unterklassen. 1) Alte Sage und Mythologie. F. Schmidt, Homers Odyssee, Homers Ilias, Götter und Helden, Aeneïde; Witt, Griechische Götter- und Heldengeschichten; Priedemann, Uranos.

2) Deutsche Sage (Märchen). F. Schmidt, Nibelungen, Gudrun, Reineke Fuchs, Das Buch der Märchen, Oberon; Krüger, Nibelungen; Osterwald, Siegfried und Kriemhild, Gudrun; Hoffmann, Tell; F. Hoffmann, Deutsche Sagen; Brüder Grimm, Kinder- und Hausmärchen; Andersen, Ausgewählte Märchen.

3) Zur deutschen (preußischen) Geschichte (Biographieen berühmter Männer). C. Vogel, Deutsche Geschichten, In der Kinderstube; F. Schmidt, Oranienburg und Fehrbellin, Friedrich der Große, Aus der Jugendzeit des großen Kurfürsten, Burggraf Friedrich von Nürnberg, Schiller, Fichtes Jugendleben, Gellert, Herder als Knabe und Jüngling, Mozart; Bernhardi, Kaiser Friedrich der Rothbart; Schrader, Friedrich der Große; Vogler, Bülow von Dennewitz; Würdig, Des alten Dessauers Leben und Thaten; Kunel, Ferdinand Schill; Horn, Maria Theresia, Der alte Fritz; Körner, Prinz Eugen; F. Kühn, Seidlitz, Derfflinger, Nettelbeck; Oppermann, Konradin.

4) Erzählungen (leichte Unterhaltungslektüre). F. Schmidt, Hermann und Thusnelde, Der Köhler und die Prinzen, Kriegsruhm und Vaterlandsliebe, Volkserzählungen, Der Kaufmann von Venedig, Macbeth; Wohlthat, Eine Reichsacht und der Kaiser Sigismund; Horn, Von dem Manne, der uns den Weg nach Amerika ꝛc., Fr. Kerndörfer; O. Schwerdt, Die Rädelsführer; Schmid, Admiral Karpfänger; F. Hoffmann, Gullivers Reisen; H. Wagner, Illustriertes Spielbuch für Knaben; Wagner, Der gelehrte Spielkamerad, Entdeckungsreisen.

B. Für Mittelklassen. 1) Zum klassischen Altertum. Wägner, Hellas, Rom; G. Schwab, Die schönsten Sagen des klassischen Altertums; Grimm, Sagen der Griechen und Römer; Stoll, Sagen des klassischen Altertums, Götter und Heroen.

2) Zur Geschichte (Biographie) und Geographie. Archenholz, der siebenjährige Krieg; F. Schmidt und Burger, Preußens Geschichte in Wort und Bild; F. Schmidt, Der 30jährige Krieg, Geschichte der Freiheitskriege, Geschichtsbilder aus dem deutschen Vaterlande, Die Hohenstaufen; Körner, Die Weltgeschichte; A. Mauer, Geschichtsbilder, Geographische Bilder; Schmidt Mellin, Der deutsche

Orden der Marianer; Bauer, Leben Steins; Hahn, Leben Joachims v. Ziethen, Friedrich der Große; Weidinger, Friedrich der Große, Andreas Hofer; Schmidt-Weißenfels, Scharnhorst; Keller, Fürst Blücher; Eckstein, Hermann August Francke; Gossel, Kaiser Joseph II.; Große, Waterloo; Volbeding, Melanchthon; Schlimpert, Vorbilder der Vaterlandsliebe; Maukisch, Germania; Dielitz, Britannia, Erzählungen aus der englischen Geschichte, Reisebilder, Amerikanische Reisebilder, Land- und Seebilder; Grube, Geographische Charakterbilder; Kletke, Buch der Reisen; Müller, Cook, Der Weltumsegler; Livingstone, Der Missionär; A. v. Etzel und H. Wagner, Reisen in die Steppen und Hochgebirge Sibiriens.

3) Zur Naturwissenschaft. Brehm und Roßmäßler, Die Tiere des Waldes; Brehm, Bilder und Skizzen aus der Tierwelt, illustr. Tierleben; Griesinger, Im hohen Norden; Cornelius, Zug- und Wandertiere; Ruß, Meine Freunde; Seiffart, Astronomische Jugendabende.

4) Leichtere Unterhaltungslektüre. Masius, Der Jugend Lust und Lehre; Hoffmann, Deutscher Jugendfreund; Dielitz, Streit- und Jagdzüge, Panoramen.

C. Für Oberklassen. 1) Zum klassischen Altertum. (Griechen. Römer). Ottfr. Müller, Geschichte der griechischen Litteratur; Munck, Griechische Litteraturgeschichte; Schömann, Griechische Altertümer; Becker, Charikles; Hermann, Griechische Antiquitäten; Fischer, Griechische Staatsmänner; Flaxmann, Umrisse zu Homer; Witzschel, Die tragische Bühne in Athen; Schäfer, Demosthenes und seine Zeit; Koch, Sophokleische Studien; Becker, Demosthenes; W. v. Humboldt, Aeschylos Agamemnon; Curtius, Griechische Geschichte; Welker, Tagebuch einer griechischen Reise; Baehr, Römische Litteraturgeschichte; Munck, Geschichte der römischen Litteratur; Schuch, Privataltertümer; Becker, Gallus; Lange, Römische Altertümer; Kopp, Privataltertümer; Rückert, Das römische Kriegswesen; Peter, Römische Geschichte; Jakob, Horaz und seine Freunde; Abeken, Cicero in seinen Briefen; Schulz, Synonymik; Krebs, Antibarbarus; Reinhardt, Römische und griechische Kriegsaltertümer; Henneberger, Charakterbilder aus der alten Welt; Schöppner, Charakterbilder.

2) Zur deutschen Litteratur. Mittelhochdeutsch. — Neuhochdeutsch. (Dichtwerke, Mustersammlungen, Litteraturgeschichte, Erläuterungsschriften, Kommentare, Briefwechsel). Grimm, Deutsche Mythologie; Simrock, Handb. d. deutsch. Mythologie; Zarnke, Das Nibelungenlied; Plönnies, Kudrun; Uhland, Walther v. d. Vogelweide; K. Bartsch, Liederdichter des 12.—14. Jahrh.; Fr. Pfeiffer, Deutsche Klassiker des Mittelalters; Gödeke, Deutsche Dichtungen im Mittelalter; Hahn, Mittelhochdeutsche Grammatik; O. Schade, Mittelhochdeutsches Wörterbuch; Schade, Althochdeutsches Lesebuch, Paradigmen; Koberstein, Laut- und Flexions-Lehre; Klopstock, Oden; Herder, Cid, Stimmen der Völker; Lessing, Laokoon, Nathan, Minna, Emilia; Wieland, Oberon; Göthe, Tasso, Iphigenia; Schiller, Wallenstein, Jungfrau, Maria, Braut von Messina, Tell; Simrock, Heldenbuch; Pischon, Denkmäler der deutschen Sprache; Kurtz, Deutsche Bilbliothek; A. Lüben, Auswahl charakteristischer Dichtungen und Prosastücke; Gödecke, 11 Bücher deutscher Dichtung; H. Kurtz, Handbuch der deutschen Prosa, Geschichte der deutschen Litteratur: Löbel, Die Entwicklung der deutschen Poesie; Barthel, Die klassische Periode der deutschen Litteratur; Werner-Hahn, Litteraturgeschichte; Schäfer, Litteraturbilder; Jul. Schmidt, Geschichte der deutschen Litteratur, Geschichte des geistigen Lebens in Deutschland; Cholevius, Geschichte der deutschen Poesie nach ihren antiken Elementen; Klein, Geschichte des Drama; Gruppe, Leben und Werke deutscher Dichter; Gelzer, Nationallitteratur; Lüben und Nacke, Einführung in die deutsche Litteratur; Viehoff, Deutsche Nationallitteratur; Vernaleken, Deutsches Litteraturbuch; Kurz, Deutsche Dichter und Prosaisten; Düntzer

Erläuterungen zu den deutschen Klassikern; Cholevius, Göthes Hermann und Dorothea; Süvern, Über Schillers Wallenstein; Viehoff, Schillers Gedichte; derselbe, Göthes Gedichte; Danzel, Lessing; Briefwechsel von Schiller und Göthe; von Schiller und Körner, von Wilhelm v. Humbold und Schiller.

Romane. W. Alexis, Der Roland von Berlin; Immermann, Münchhausen; H. Kurz, Schillers Heimatjahre; G. Freytag, Die verlorene Handschrift.

3) Zur Geschichte und Geographie. Giesebrecht, Kaisergeschichte; Hahn, Preußische Geschichte, Friedrich I.; Werneke, Geschichte der Welt; Droysen, Das Leben Yorks; Pertz, Aus dem Leben Steins; Rückert, Weltgeschichte; Wachsmuth, Kulturgeschichte; G. Freytag, Bilder aus der deutschen Vergangenheit, Neue Bilder; Ferd. Schmidt, Deutsche Nationalbibliothek; Bögekamp, Geographische Charakteristiken; Kletke, Reise des Prinzen Adalbert nach Brasilien; Steeger, Cooks Reisen; Kohl, Reisen in England und Wales, in den österreichischen Staaten; Spieß, Die preußische Expedition in Ost-Asien; W. Heine, Eine Weltreise um die nördliche Hemisphäre 1860—61; R. Werner, Die preußische Expedition nach China, Japan und Siam, Reise der Novarra; Kutzner, Geographische Bilder; Valentiner, Charakterbilder; Pütz, Charakteristiken.

4) Zur Naturwissenschaft. Zimmermann, Der Erdball, Aus der Natur; Bernstein, Aus dem Reiche der Naturwissenschaften, Das Buch der Erfindungen; Hartwig, Gott in der Natur, Der hohe Norden.

Litteratur: Hülsmann über die Einrichtung der Schülerbibliotheken, Progr. von Duisburg 1855; Heiland im Januarheft der Berliner Zeitschrift für das Gymnasialwesen 1856; Heinen, Im Museum der rhein.-westf. Schulen VI, 4; Kühner, Über die Gefahren moderner Jugendlektüre in den Pädagogischen Zeitfragen (Frankf. 1863) S. 98—134. Sehr zu empfehlen ist Dr. G. Ellendt, Entwurf eines nach Stufen geordneten Katalogs für die Schülerbibliotheken höherer Lehranstalten, 2. Aufl. 1878, Halle; vergl. hierzu desselben Verf. Abhandlung über Schülerbibliotheken in dem Programm des Friedrichskolleg. in Königsberg 1878. Frick in der Berliner Zeitschr. für das Gymn.-W. 1877 S. 103—124 und Schraders Erziehungs- u. Unterrichtsl. § 126 (4. Aufl. S. 494 ff.) Schrader.

Schülerverbindungen. Litteratur: Dr. Pilger: Über das Verbindungswesen auf norddeutschen Gymnasien. Berlin. Weidmann 1880. — Jordan: Pro domo. Luckau. — Protokoll der XIX. westfälischen Direktoren-Versammlung 1877. S. 149 ff. — Verhandlungen der II. hannoverschen Direktoren-Versammlung 1879. S. 76 ff. — Publikation des hessischen Lehrervereins 1879. — Handschriftliches Material einer aufgelösten 32 Jahre bestehenden Verbindung. — Im letzten Jahrzehnt ist die Aufmerksamkeit der am Schulleben beteiligten oder sich dafür interessierenden Kreise auf eine Krankheitserscheinung an dem Organismus unserer höheren Lehranstalten, der Gymnasien, gelenkt worden, die, früher nicht gekannt oder nicht beachtet, nun plötzlich aller Orten sich zeigt und in verderblichster Weise wirkt. Diese Krankheit ist das Schülerverbindungswesen, d. h. die Vereinigung von Schülern zu Verbindungen nach dem Vorbilde studentischer Korporationen. Nicht als ob dieses Übel erst in den letzten Jahren und plötzlich entstanden wäre, plötzlich den gegenwärtigen Umfang gewonnen, plötzlich seine verderblichen Wirkungen geäußert hätte; vielmehr läßt sich nachweisen, daß das Verbindungswesen der Gymnasiasten eine lange Vorgeschichte besitzt und, von kleinen, vielleicht harmlosen Anfängen ausgehend, in den letzten drei Decennien zu einem Übel sich entwickelt hat, das wie ein Krebsschaden am Organismus der Schule frißt und das Leben der Jugend im innersten Kern zu vergiften droht. Schon im zweiten Jahrzehnt dieses Jahrhunderts zeigen sich (wie Pilger in seiner oben angeführten Schrift S. 36 mitteilt) im Königreich Sachsen vereinzelte Spuren von geheimen Schülerverbindungen unter den Gymnasiasten, auf welche ein Erlaß der obersten Schulbehörde die Aufmerksamkeit lenkt. Im vierten Decennium traten sie, wenn auch erst vereinzelt, in Mecklenburg, im darauf

folgenden bereits zahlreicher in der Mark auf. In den fünfziger Jahren greifen sie rasch weit um sich, und seit den beiden letzten Jahrzehnten hat das Übel „derartig gewuchert, daß es heute schwerlich einen größeren Distrikt giebt, der noch verschont wäre, ja die nicht inficierten Gymnasien machen wol nur eine kleine Minorität aus." Ein Artikel im 17. Band der Blätter für das bairische Gymnasialwesen 1881 S. 291 ff. behauptet, daß, was Pilger von den norddeutschen Gymnasien sagt, mutatis mutandis auch von den bairischen gelte. Dagegen scheinen die württembergischen Gymnasien von diesem Übel ganz frei zu sein*).

Es mag sich ja in der That so verhalten, wie alte ehrenwerte Herren, welche in den dreißiger Jahren Mitglieder einer Gymnasiasten-Verbindung waren, versichern, es mag dazumal ein harmloses Treiben gewesen sein, das weder die Reinheit der jugendlichen Seele trübte, noch der Gesundheit schadete, noch den Fleiß beeinträchtigte — also überhaupt weder einen Stachel im Gewissen, noch einen Pfahl im Fleische zurückließ. Aber diese Kinderschuhe hat das Verbindungswesen der Gymnasiasten längst ausgetreten. Zwar kann sich niemals, auch heutzutag nicht, die natürliche ideale Veranlagung der jugendlichen Seelen ganz verleugnen: was zu allen Zeiten Menschenbrust durchbebt und Menschenherz erhoben hat, Freundschaft und Menschenwürde, Freiheit und Ehre, das spielt auch in den Statuten der heutigen Gymnasiastenverbindungen eine Rolle. „Nichts kann die Jugendzeit noch schöner gestalten als ein Freundschaftsbund, den das unzertrennbare Band der Eintracht umschlingt." „Wir scharten uns unter das Banner unseres Heimatlandes, die edelsten Gefühle und Regungen der menschlichen Brust zu pflegen, durch Einheit und Freundschaft, die schirmenden Genien der Menschheit, jede Leidenschaft, jede Handlung, die der menschlichen Würde widerstrebt, zu verbannen." Das ist löblich; und wenn „gemeinsame Disputierübungen für die Zusammenkünfte am geeignetsten erscheinen," so läßt sich gegen solche jugendlichen Bestrebungen, die ja der Schule in die Hand arbeiten, an und für sich nichts einwenden. Aber auf diesem löblichen Standpunkte bleibt das Verbindungswesen nicht lange stehen. Schon in den sechziger Jahren tritt der berüchtigte Ehrenwortsparagraph auf, von dem weiter unten die Rede sein wird, und anfangs der siebziger Jahre wird die Aufnahme einer Verbindung in das Kartell dreier andern „Pennalcorps" deshalb beanstandet, weil erstere „sich in ihren Grundsätzen den Burschenschaften nähert, alle vierzehn Tage einen Konvent zu wissenschaftlichen Vorträgen und das Sittlichkeitsprincip hat." Man erklärt mit naiver Offenheit: „Wir nehmen die Corps zum Muster, weil deren Einrichtungen uns für Pennalverbindungen am geeignetsten, auch wol am leichtesten scheinen." „Principien sind im wesentlichen innige Freundschaft und gemütliches Zusammensein." Im übrigen erspart man es sich, in den Statuten ausdrücklich von einem besonderen Zweck zu sprechen. Aber das ändert sich wieder. Ein im Jahre 1877 gegründeter Verband, der nicht weniger als fünfzehn „Pennal-Couleure" zweier westlicher Nachbarprovinzen umfaßt, stellt in seinen Statuten mit Emphase die „Freiheit" in den Vordergrund. „Der neugegründete Verein . . . hat den Zweck, die Pennalverbindungen Deutschlands . . . .

*) Eine höchst dankenswerte private Mitteilung äußert sich darüber folgendermaßen: „Den Grund davon, daß wir bis jetzt wenigstens im großen und ganzen von dieser Erscheinung bewahrt geblieben sind, sehe ich nicht in einer an sich besseren Qualität unserer Schüler oder in einem Vorzug unserer Schuleinrichtungen, sondern vorzugsweise darin, daß unsere Schüler verhältnismäßig jünger ins Gymnasium eintreten und dasselbe verlassen. Etwa drei Fünftel unserer Schüler treten mit 8 Jahren ins Gymnasium ein und verlassen dasselbe, soweit sie überhaupt alle Klassen durchmachen, im Alter von 18 Jahren. Selten ist einer mehr als 19 Jahre alt beim Abgang vom Gymnasium; ältere sind fast ausschließlich Nichtwürttemberger. Diese Einrichtung, die als altes Herkommen mit den Konkursprüfungen der Theologen für die Seminarien und das Stift in Tübingen zusammenhängt, für welche ein bestimmtes Alter, 14 und 18 Jahre, vorgeschrieben ist, hat entschieden manches gegen sich, aber das Gute an sich, daß die Schüler dem kindlichen Alter im ganzen doch näher bleiben, während jedes Jahr über diese Grenze hinaus bei dem mehr und mehr erwachenden Streben nach Selbständigkeit die Gefahr der Verirrung auf solche Abwege steigert."

in Treue und Bruderliebe aneinander zu schließen. Er soll . . . der Freiheit neuen Boden gewinnen und überhaupt das Couleurleben auf den deutschen Pennalen zur alten Größe und Herrlichkeit zurückführen." Über diese „Freiheit" läßt sich das Einladungsschreiben zur Stiftung jenes Verbandes, nachdem es die deutschen Couleure „Hüter und Wächter der alten Freiheit gegenüber despotischer Zucht und Pedanterie" genannt, in folgender schwülstigen Weise des weiteren aus: „Drohender als je erhebt die Lüge, die Tyrannei ihre mächtigen Waffen gegen uns. Die Saat der Freiheit soll zertreten, die frohe, edle Jugendlust, der unverfälschte deutsche Sinn im Herzen der Jugend erstickt werden . . . Nur allzuviel ist ihrem Wüten und Toben gelungen. Sie haben mit den härtesten Strafen die Schar der Getreuen verfolgt, haben die Glut der Freiheit ertötet . . . . wer weiß, ob uns nicht drohend der Tag bevorsteht, wo die letzte Hand ermattet sinkt, die das Schwert der Freiheit geschwungen . . . . denn unsere Feinde sind verbündet und haben mächtige Waffen zu ihrer Verfügung, während unsere Kräfte zersplittert sind. Laßt uns denn in innigem Verein ihnen zeigen, was treuer Burschenmut, glühende Freiheitslust und echte Brudertreue vermögen. Und somit erlaubt sich denn unterzeichnete Couleur alle, die es ernst meinen mit der Wahrung unserer heiligsten Interessen, alle, in deren Herzen der Haß gegen Tyrannei und Knechtschaft glüht, alle, die der Freiheit den Treuschwur geleistet, ... zur Gründung eines neuen Verbandes . . . . einzuladen &c." Wer glaubt sich nicht in die Zeit der Kraftsentenzen der Sturm- und Drangperiode versetzt? Aber so phrasenhaft und verschwommen, wie es scheinen möchte, der Begriff der Freiheit hier auftritt, so erhält er doch durch die Charakteristik der zu bekämpfenden Feinde, „der Tyrannei, die mit den härtesten Strafen die Schar der Getreuen verfolgt", ein bestimmtes, nicht zu verkennendes Gepräge. Diese Freiheit ist die Auflehnung gegen das Gesetz und die Zucht der Schule, die eine arbeitsame, gottesfürchtige, gehorsame, gesetzes- und königstreue Jugend erziehen möchte und im Notfall zu Strafen, zu „den härtesten Strafen" zu greifen gezwungen ist. Gegen diese Zucht der Schule rottet sich die Jugend zusammen, um „mit vereinten Kräften die Stürme unserer Feinde abzuwehren." Ist das nicht ein Abbild jenes Parteiwesens in unserem politischen und Kulturleben, welches sich in bewußten Widerstand gegen die von Gott geordnete Obrigkeit gesetzt hat? Man ist bereits an der äußersten Grenze des Bedenklichen angekommen.

Gestaltet sich aber hiernach das Pennal-Verbindungswesen — wenn auch seinen Mitgliedern zunächst selbst noch unbewußt — zu einer Vorschule der Opposition gegen gesellschaftlich und staatlich notwendige und anerkannte Institute und deren Organe, so richtet sich eine Einzelbestimmung dieser Gymnasiastencorps zerstörend gegen das sittliche Leben des Individuums, welches einem solchen Corps angehört. Es ist der berüchtigte Ehrenworts-Paragraph. „Wird ein Mitglied der Verbindung in Angelegenheiten derselben vor irgend einen Kessel (d. h. Lehrer) der Anstalt citiert, so ist von diesem Augenblick an die Verbindung formell aufgelöst." „Es kann also in diesem Falle jeder ruhig sein Ehrenwort geben, daß keine Verbindung bestehe." Um sich auch gegen die Frage nach der früheren Zugehörigkeit zu einer Verbindung zu decken, kam man (s. Pilger a. a. O. S. 12) „auf folgendes sehr viel raffiniertere Auskunftsmittel. Das Ehrenwort, so sagte man sich, verpflichtet zwar zu unverbrüchlicher Wahrheit; werden wir daher auf Ehrenwort gefragt, ob wir an einer Verbindung Teil genommen haben, so müssen wir dies stets bejahen. Nur in dem einzigen Falle, daß die Verbindung suspendiert ist, daß sie also thatsächlich gar nicht mehr existiert, soll es gestattet sein, auch dann die frühere Mitgliedschaft zu leugnen. Dieser eine einzige Fall, die Suspension, trat aber eben immer und sofort ein, sobald ein „Unberechtigter" nach der Verbindung fragte, — und so war man gegen alle Eventualitäten gesichert! Noch einen Ausweg fand eine andere Verbindung, die folgenden Beschluß faßte: „Wenn in gefährlicher Lage ein Verbindungsmitglied gefragt wird, ob es einer Verbindung angehöre oder angehört

habe, so darf dasselbe sein Ehrenwort darauf geben, daß dies nicht der Fall sei, indem es in diesem Augenblick die Verbindung als eine Vereinigung ansieht."

Welche Verwüstung des sittlichen Bewußtseins muß in einer Jünglingsseele schon Platz gegriffen haben, wenn sie zu solcher Sophistik, zu solch überlegter statutenmäßig vorgeschriebener Lüge greift! So wird die Verbindung zur Vorschule raffiniertester Lüge. Die Lüge aber stumpft das Gewissen ab; von ihr nimmt die Verderbnis des Charakters meist ihren Anfang. „Das Erbarmen mit Seelen, welche dem Verderben zueilen" (Nägelsbach), macht hier die Strafe, und sei es die härteste, zur Wolthat fürs ganze Leben.

Mit dieser sittlichen Selbstzerstörung, welche hier zur Pflicht gemacht wird, geht Hand in Hand die Vergeudung kostbarer Güter: der Zeit, des Besitzes, der Gesundheit und die allmähliche Vernichtung alles geistigen Lebens und Strebens. Wir werfen einen Blick auf das Thun und Treiben der Verbindungen: es ist ein widerliches Bild, das sich vor uns aufthut.

Um dem Vorwurf einer übertriebenen Darstellung zu begegnen, sei vorausgeschickt, daß die im Folgenden zusammengestellten Züge sich nicht sämtlich bei jeder Verbindung wiederfinden. Denn es macht einen großen Unterschied, ob eine Verbindung bloß aus Schülern der obersten Klasse, welche dem Abiturientenexamen zusteuern, zusammengesetzt ist, oder ob sie auch Schüler der nächst unteren Klassen enthält, ja vielleicht nur aus letzteren besteht, und noch größer wird der Unterschied, wenn sie nicht bloß Schüler des Gymnasiums, sondern auch junge Leute aus bürgerlichen Ständen, Schreiber, Commis u. a. in sich faßt. Daß durch letztere, welche früher selbständig als reif sind, der Charakter einer Verbindung aufs schlimmste beeinflußt werden kann, liegt auf der Hand. Wo vereinzelte Züge mitgeteilt werden, ist dies ausdrücklich hervorgehoben. Alle Züge aber, welche in der nachfolgenden Schilderung vorkommen, sind als thatsächlich festgestellt.

Es ist unglaublich, wie viel Zeit dieses Verbindungsleben in Anspruch nimmt. Abgesehen von den officiellen Kneipereien, die meistens wöchentlich einmal, gewöhnlich am Sonnabend, stattfinden und sich bis nach Mitternacht ausdehnen, kommt man auch in der Zwischenzeit vielfach beim Bier oder beim Skatspiel zusammen. Nach Aussage eines Kassabuchs eines aufgelösten Corps, in welchem das Debet und Credit jedes einzelnen Mitgliedes mit Angabe des Datums verzeichnet ist, kamen die Mitglieder in einem Monat außer bei den vier officiellen Kneipen noch zehnmal beim Bier und zwölfmal zum Skatspiel zusammen. Dazu kamen noch die „Kommerse am Stiftungsfest, sowie am Anfang und Schluß des Semesters und bei sonstigen ‚für feierlich erachteten Gelegenheiten'" (Pilger a. a. O. S. 14). Fechtstunden finden wöchentlich zweimal, doch auch öfter statt. Ein Jahresbericht teilt mit, daß die Füchse fast täglich mehrmals gepaukt hätten. Eine andere Verbindung übte sich im Fechten am Sonntag während des Gottesdienstes. Nicht minder zeitraubend sind die verschiedenen Konvente, von denen die Füchse alle außer dem C. C. (Corpsburschen-Konvent) besuchen müssen. Nach einer Zusammenstellung der im November 1881 von einem Corps abgehaltenen Konvente wurden die Füchse in diesem Monat nicht weniger als dreizehnmal, im Juni des nächsten Jahres sogar sechzehnmal an verschiedenen Tagen allein durch Konvente in Anspruch genommen. Überhaupt ist besonders das Fuchssemester nicht nur zeitraubend, sondern auch anstrengend. Denn ein Fuchs hat außer den oben bezeichneten Obliegenheiten noch die Pflicht, Folgendes auswendig zu lernen: 1) den Bierkomment (bestehend aus 84 Paragraphen, deren letzter 27 Einzelfälle aufzählt, woran sich noch ein Anhang von 9 Paragraphen schließt); 2) die Astutien (Erklärung von Wörtern, wie „Fuchs", „Katzenjammer", „Ehre", „Duell" ꝛc.); 3) den Fuchspsalm (ein blasphemisches Gedicht); 4) den Landesvater; 5) das Farbenlied; 6) eine größere Anzahl Lieder (eine Tafel dieser Lieder enthält dreißig, eine andere vierunddreißig Nummern). Der Zweck des R. C. (Rennoncen-Konvents) war, die Füchse zu überhören, ob sie die ihnen gestellten

Aufgaben gelernt haben. Diese Aufgaben sind von einem zum anderen Komment oft sehr umfangreich; nicht selten werden zwei Lieder und 20 Paragraphen des Konvents neu oder 50 Paragraphen zum Repetieren aufgegeben. Die Einprägung all dieses Zeugs ist aber notwendig, um Bursche zu werden. Dazu kommt endlich noch ein sehr umfangreiches Schreibwesen. Über sämtliche Konvente, über die Burschenexamina werden regelmäßige und teilweise sehr eingehende Protokolle aufgesetzt, in das Ausgabenbuch wird eingetragen, was der einzelne an Beiträgen geliefert, was er bei den verschiedenen Zusammenkünften an Bier und Essen verbraucht, im Skat gewonnen oder verloren hat. Zu jeder Kneipe hat jedes Mitglied einen Beitrag für die Bierzeitung zu liefern. Mit sämtlichen Kartellverbindungen werden Monatsberichte ausgetauscht. Mit alten Herren, Kaufleuten, besteht eine lebhafte Korrespondenz. Vom Bierkomment und den Astutien muß sich jeder Fuchs eine Abschrift machen, die meist so schön und sorgfältig geschrieben ist, wie kaum je eine häusliche Reinarbeit für die Schule. Welche Unsumme von Zeit, die dem Verbindungsleben geopfert wird! Wie mögen dabei die Studien gedeihen? Es ist unausbleiblich, daß sie Not leiden. Aber man weiß sich zu helfen, indem man den Unterschleif und die Beschaffung von unerlaubten Hilfsmitteln systematisch organisiert. Es werden Vereinsarchive angelegt, in die ein jedes Mitglied die von ihm angefertigten und vom Lehrer korrigierten deutschen und lateinischen Aufsätze abliefern muß, welche sodann, ebenso wie die Bibliothek der Klassikerübersetzungen, allen Mitgliedern, auch denen der Kartellverbindungen zur Verfügung stehen. Und sie bieten thatsächlich Hilfe und werden fleißig benutzt. Gestand doch einmal ein früherer Abiturient seinem Lehrer, er habe im ganzen Primanerkursus keinen einzigen lateinischen Aufsatz zu Hause selbst gearbeitet, und „ein anderer Schüler erklärte, daß er bloß deshalb der Verbindung beigetreten sei, um sich den Weg zu diesen unerlaubten Hilfsmitteln zu bahnen."

Nicht unbedeutend sind die Geldausgaben. Die Kosten der Kommerse, zur Beschaffung von Trink-, Fecht- und Parade-Utensilien summieren sich zu sehr erheblichen Beträgen, zu deren Bestreitung die von den Eltern bewilligten Mittel nur selten ausreichen. Da werden dann Schulden gemacht, man sucht sich durch Stundengeben, durch Verkauf von Büchern und selbst anderen Effekten die Mittel zu erwerben, ja es ist nicht selten, daß „die aus milden Stiftungen empfangenen Unterstützungen zu diesem Zweck mißbraucht werden."

Schlimmer aber als alles das ist die Schädigung der Gesundheit und des geistigen und sittlichen Lebens. Staunt man schon über die Häufigkeit der geselligen Zusammenkünfte (s. o.), so steigert sich dies Staunen zum Grauen, wenn man das Treiben während derselben näher ins Auge faßt. Meist vier bis fünf, manchmal aber auch sieben bis acht Stunden hintereinander dauern die nächtlichen Zusammenkünfte, und geradezu fabelhaft sind die Quantitäten Biers, welche von der Gesamtheit, noch fabelhafter die, welche von einzelnen vertilgt werden, wenn bei den betreffenden Angaben — z. B. daß bei einem festlichen Anlaß ein einziger an einem Tage 50 Glas Bier bewältigt habe — nicht ein gut Teil Renommage mit unterläuft. An einem Orte wurden an die Leistungsfähigkeit der Füchse so exorbitante Zumutungen gestellt, daß diese in einer Sitzung des V. C. (d. h. Fuchs-Konvents) den Beschluß faßten, beim C. C. zu beantragen, „daß die den Füchsen in corpore vorgetrunkenen Getränke wegfallen oder wengistens in geringerem Maße vorgetrunken werden." Dazu macht der A. H. (d. h. allerhöchste) Fuchsmajor die Randbemerkung: „Von einem hohen wolweisen C. C. nicht gebilligt." Solchem unsinnigen Einstürmen auf die Gesundheit sind die wenigsten jugendlichen Konstitutionen gewachsen, und gar mancher hat aus diesem Treiben den Keim des Siechtums in die späteren Jahre mit hinübergenommen. Daß sich bei solcher Völlerei auch die übrige Unterhaltung während der Kneipabende auf der niedrigsten Stufe hält, liegt in der Natur der Sache. Die am Hauptkneipabend vorgelesene Bierzeitung giebt einen Maßstab dafür: Das Unzüchtigste ist das am häufigsten Vorkommende. Auch heißt es in den Statuten eines V. C. ausdrücklich: § 7. Hackschen

(d. h. Zoten reißen) ist erlaubt." Und später liest man im Protokoll des V. C.: „Es wurde eine Strafe von 10 Pfg. auf das Hackschen festgesetzt, weil dasselbe in wahrhaft entsetzlicher Weise um sich gegriffen hatte." Es müßte wunderbar zugehen, wenn die haltlose Jugend es bei der „Lust am unzüchtigen Wort" bewenden ließe. Die Akten geben hierüber leider die traurigste Gewißheit. Und wie mag es zu den übrigen Zeiten mit dem geistigen Leben solcher Menschen beschaffen sein? Die Verpflichtung, zum Kneipabend einen Beitrag für die Bierzeitung zu liefern, das Bestreben, einander in Unflätigkeiten zu überbieten, die für den Fuchs bestehende Aufgabe, sich den Biercomment, den blasphemischen Fuchspsalm, die Astutien einzuprägen, nötigt den Schüler während der ganzen Woche seine Phantasie mit unsauberen Bildern zu füllen und seinen Geist von dem Gehaltvollen und Hohen, was in den Aufgaben der Schule liegt, zu entfremden. Diese Entfremdung gegen das, was ihm das Nächste, Wichtigste sein sollte, ruft allmählich Gleichgültigkeit gegen dasselbe hervor, und diese Gleichgültigkeit überträgt sich schnell auf alles, was mit der Schule zusammenhängt, auf Lehrer, auf Mitschüler, soweit sie nicht einer Verbindung angehören, auf Zucht und Ordnung der Schule — ja schließlich auch auf die Eltern, auf Gott und Gotteswort. Das Auftreten des Verbindungsgymnasiasten wird stutzerhaft, burschikos, renommistisch, dreist; er entwöhnt sich von aller Achtung, Ehrerbietung, Pietät gegen seine Lehrer, in denen er ja nur Feinde seines Treibens sieht; schon in dem hohen Bewußtsein, den Mut zu haben, der Ordnung der Schule zu trotzen und unter dem Damoklesschwert der Dimission oder Relegation sich ausgelassener Lust hinzugeben, sieht er mit schamloser Überhebung auf den Lehrer herab, der so schwach ist, sich zum Hüter des Gesetzes brauchen zu lassen. Alsbald bringt er es fertig, dem „Kessel" oder „Küster", der ja doch „für das schöne große Werk, das Riesenwerk der Corps" kein Verständnis hat, ohne Erröten die schamlosesten Lügen ins Gesicht zu sagen, ja selbst sein Ehrenwort für die Lüge einzusetzen, letzteres zumal dann, wenn es gilt, einem Verbindungsmitglied herauszuhelfen, oder gar, wenn die Verbindung als solche in Gefahr kommt. Und tritt trotzdem Strafe ein, so nimmt man sie mit apathischer Gleichgültigkeit oder höhnischem Trotze hin. In gleicher Weise wird das Pietätsverhältnis zu den Eltern untergraben, über deren Gebote und Ermahnungen man sich mit unglaublicher Frivolität hinwegsetzt. „Mein Alter hat geruht, sich von mir das Versprechen geben zu lassen, nicht in eine Verbindung einzuspringen," mit diesen Worten meldet ein Schüler — seinen Eintritt an (s. Pilger a. a. O. S. 26). Mit dem dem Vater gegebenen Versprechen, aus der Verbindung auszutreten, findet sich der Verbindungsgymnasiast in der Weise ab, daß er auf kurze Zeit ausspringt, um „dem Alten mit gutem Gewissen sein Wort geben zu können, daß er in keiner Verbindung sei." Hat aber einmal einer wirklich den moralischen Mut, auf das den Eltern gegebene Versprechen hin dauernd seinen Austritt zu nehmen, so wird er als Feigling betrachtet und ist fortwährender Kränkung und Unterdrückung ausgesetzt. Daß man auch hier nicht auf halbem Wege stehen bleibt, sondern selbst das Heiligste verhöhnt, kann nicht wunder nehmen. Der Fuchsmajor scheut sich nicht, seinen humoristischen Ansprachen an die Füchse Bibelverse zu Grund zu legen; der „Fuchspsalm" ist eine blasphemische Parodie der Psalmen, und die „Fuchstaufe" beginnt mit dem Liede: „O heiliger Cerevisius" und schließt mit dem Sange der Neugetauften: „Wir sind getauft in deinem Namen." —

So wird in den Gymnasiasten-Verbindungen aller Sinn für Wahrheit und Treue, für Zucht und Ehre, Gehorsam und Achtung vor dem Alter, für Gottesfurcht und Scheu vor dem Heiligen, überhaupt für alles, was des Menschen wahren Wert bestimmt und der Schmuck und Schmelz der Jugend ist, systematisch erstickt und ertötet.

Aber auch diese Jugend kann sich der in der menschlichen Natur liegenden Bestimmung nicht ganz entziehen: irgend etwas muß der Mensch lieben und hochhalten, an irgend etwas muß er sein Herz hängen, etwas muß er mit ganzer Seele umfassen. Auch kann er das Bedürfnis regiert zu werden nicht unterdrücken, so wenig als das

andere, sich ein Ideal zu schaffen, an dem er hinaufsieht. Wer aber den wahren Gott verlassen hat, der schafft sich Götzen, — die freilich weiter nichts sind als die Verkörperung des lieben Ich. So auch hier. Man sagt sich innerlich los von der gerechten und milden Zucht der Schule und des Elternhauses — und unterwirft sich der brutalen Tyrannei der Statuten, des Biercomments, des Fuchsmajors und der Chargierten. Man will nicht mehr trinken aus dem kastalischen Silberquell des wahrhaft Schönen und Guten, der in den Lehrgebieten der Schule sprudelt, — und muß sich dafür mästen mit den Träbern des Gemeinen und Unflätigen. Man entläuft dem wohlgegliederten Organismus der Schule, der alle die Seinen hegt und trägt und sittlich und geistig fördert, und schafft sich einen neuen Mittelpunkt des Daseins in der Verbindung, der lieben . . . . . ia, die alle anderen Interessen absorbiert; ihr opfert man Zeit, Geld, Kraft, Gesundheit des Leibes und des Geistes, Gewissensruhe und Seelenfrieden. Ja, zu ihr erheben sich die Gedanken wie zu einer Gottheit. Man höre folgenden Passus aus der Geschichte eines solchen Gymnasiastenkorps: „Als nun die Zahl der Zecher an den Kneipabenden auf neun gewachsen war, da begann ein Leben, um das die Götter des Olymp die edlen . . . en . . . -Athens beneidet hätten, für das sie herabgestiegen wären aus den lichten Höhen, unter den heiteren Burschen zu weilen und mit weisem Rat, wie einst den Heroen des Altertums, so jetzt den freiheitsliebenden . . . . .en zur Seite zu stehen. Aber der Bund entbehrte, wenn auch jene längst dahingeschieden sind, doch nicht des Beistandes. . . . . ia, die hehre Göttin, der die wackeren Jünglinge huldigten, schützte ihn und verlieh ihnen Kraft und Mut, vorwärts zu schreiten und kühn den Gefahren zu trotzen." Und ferner: „Aber wenn auch die . . . . . en nun (NB. nämlich als Gefahr der Entdeckung drohte) still und ruhig mit einander verkehrten . . . . ., und wenn auch der Speere heller Klang nicht mehr zum Himmel drang und der hehren . . . . ia kund that, daß ihre jungen Verehrer mit all ihrer Kraft für sie einzutreten kein Bedenken trügen, so wuchs ihre Liebe zu der Göttin gerade dadurch mehr und mehr . . . . . Die Hehre zeigte sich dafür dankbar und schützte gar treu ihre Lieblinge, daß sie allen Gefahren entrannen . . ."

Man sieht, es ist in diesem Bilde von dem Treiben der Gymnasiasten-Verbindungen kein Zug, in dem sich nicht irgend eine Nachtseite unseres gegenwärtigen Kulturlebens wiederspiegelt: Sonderbündelei und Klubwesen, Genußsucht und Wirtshausleben, übertriebene Eitelkeit und Größenwahn, Arbeitsscheu und Täuschung, Respektlosigkeit gegenüber den von Gott geordneten Vorgesetzten und Religionsspötterei.

Müssen wir aber in dem Schülerverbindungswesen ein, wenigstens teilweises, Abbild der Gestaltung erkennen, welche unser gegenwärtiges Kulturleben angenommen hat, dann ist wol auch die Annahme nicht ganz ungerechtfertigt, daß wir in den Einflüssen, welche eben dieses Kulturleben auf die jüngere Generation ausübt, einen wesentlichen Grund dieser Erscheinung zu erkennen haben. Da indes die im Verbindungswesen zumeist hervortretenden Neigungen und Gelüste an sich so alt sind, wie die Menschheit überhaupt, und die Verbindung als solche nur eine bestimmte Form ist, welche der in der Jugend liegende Hang, berechtigte und unberechtigte Neigungen und Bedürfnisse zu befriedigen, in unserer Zeit angenommen hat, so erhebt sich die Frage: Wie kommt es, daß diese bösen Neigungen in der heutigen Zeit bei der Jugend mächtiger hervortreten als früher, und daß sie gerade diese Form annehmen?

Sicher wird mit Recht geltend gemacht, daß die gesteigerte Genußsucht des gegenwärtigen Geschlechts ansteckend auf die heranwachsende Jugend wirke. Während man aber früher der Ansicht war, daß eine Reihe von Genüssen dem reiferen Alter vorbehalten bleiben müsse, und Schule und Haus sowie die Aufsichtsorgane der städtischen Verwaltung Hand in Hand darüber wachten, daß die der jugendlichen Natur angemessene Grenze der Genüsse nicht überschritten werde, hat man in der neueren Zeit auf die Prärogative mehrerer dieser Genüsse verzichtet und der Jugend die Teilnahme an den-

selben eingeräumt. Dazu gehört vor allem der Genuß geistiger Getränke und der Besuch des Wirtshauses. Seitdem das Bier seinen Triumphzug durch die Welt hält und in vielen Gegenden Deutschlands zum Nahrungsmittel geworden ist, darf es in keiner Haushaltung von hoch und nieder fehlen. Aber wenn man sich doch nur darauf beschränken wollte, dem Knaben und Jüngling den Genuß des Biers im elterlichen Hause zu gewähren! Doch man geht weiter: Der Vater, der gewohnt ist, wenn nicht täglich, so doch an bestimmten Tagen das Wirtshaus zu besuchen, nimmt wenigstens Sonntags seinen Sohn in dasselbe mit und läßt ihm ebenfalls ein Glas Bier vorsetzen. So ist der Weg ins Wirtshaus gewiesen, und der Sohn findet ihn bald ohne den Vater. Dieser Zug zum Wirtshause ist recht eigentlich ein Charakteristikum unserer Zeit. Welche eminente Bedeutung nimmt seit dem Aufschwung der Industrie, seit der Umgestaltung unseres inneren politischen Lebens, also seit dem Jahre 1849, das Wirtshaus und das Gasthaus in unserem Kulturleben ein! Es ist dies der Schatten, der immer der Begleiter des Lichtes ist. Aber dieser Schatten reicht bis in die Schule. Diese glaubte die Gefahren des Wirtshausbesuches für die Schüler dadurch mäßigen zu können, daß sie ihn unter ihre Kontrolle stellte und den Schülern nur bestimmte Wirtshäuser gestattete. Aber die Gefahren der Genußsucht sind nie durch die Befriedigung derselben gehoben worden: die Schüler besuchen die erlaubten Lokale, können es sich aber nicht versagen, daneben auch andere nicht erlaubte zu frequentieren, und zwar meist solche, bei deren spelunkenartiger Beschaffenheit sie sicher sind, daß der etwa revidierende Lehrer davor Halt macht. Es ist überhaupt der Schule unmöglich, die Schritte derer, die ihr anvertraut sind, überall hin zu verfolgen. Sie kann diese Aufgabe dem Elternhaus und denjenigen, welche sich bei der Aufnahme von Pensionären verpflichtet haben, dasselbe zu ersetzen, nicht abnehmen. Hier müssen sich die Eltern wider auf ihre Pflichten gegen ihre Kinder besinnen, müssen durch Teilnahme am Familienverkehr auch die Söhne an denselben gewöhnen; sie müssen, indem sie dem Zusammensein einen edlen Inhalt geben und für Genüsse edlerer Art sorgen, der Genußsucht vorbeugen und das berechtigte Bedürfnis nach Vergnügen in naturgemäßer Weise befriedigen.

Auch die Eitelkeit hat in den letzten Jahren bei der Jugend wesentlich überhand genommen, und sicher ist daran vorzugsweise die Nachsicht und das thörichte Entgegenkommen des Elternhauses schuld. Ist es vor 30 bis 40 Jahren einem jungen Menschen, der noch die Schulbank drückte, eingefallen, Ringe oder Spazierstöcke zu tragen und die Uhrkette mit Berlocken zu behängen? Heutzutag fällt der Primaner fast auf, der solche Dinge nicht an sich hat.

Und bedarf es eines Wortes über das böse Beispiel, das der Jugend durch den immer mehr überhand nehmenden bewußten Widerstand und die sich steigernde Respektlosigkeit gegen die von Gott geordneten Vorgesetzten gegeben wird? Während der Dauer des Reichs- und Landtags vergeht kaum ein Tag, an dem die Jugend nicht in den von den Zeitungsblättern wiedergegebenen Verhandlungen höhnische, herausfordernde, geringschätzige Äußerungen gegen die höchstgestellten Organe der Regierung, gegen die verdienstvollsten Männer des Vaterlandes liest, häufig mit den begleitenden Zusätzen: „Heiterkeit!“ — „Beifall“ — „Bravo!“ rc. Wie verletzend für das Gefühl jedes Anständigen sind die Berichte der Zeitungen über Gerichtsverhandlungen, bei denen sich Vagabunden in rüden Späßen über ihre schlechten Thaten ergehen und sich in der Anrede an den Vorsitzenden einen cynisch vertraulichen Ton erlauben, der aller Würde Hohn spricht! Aber der Knabe, dessen Geschmack noch nicht gebildet und noch weniger gefestigt ist, dessen Gefühl allen lebhaften Eindrücken wie Wachs hingegeben ist, glaubt das Nachahmungswerte in dem sehen zu müssen, was die meisten Lacher auf seiner Seite hat. Und wie muß auf die Seele des Knaben und Jünglings eine Litteratur wirken, die es sich zur Aufgabe gemacht hat, persönliche Schwächen einzelner Lehrer an den Pranger zu stellen und in dem einzelnen den ganzen Stand zu verhöhnen und dem Gelächter preiszugeben!

Bezüglich der Religionsspötterei genüge es hier darauf hinzuweisen, daß sich für die Blasphemie des Fuchspsalms („So höret denn meine Stimme, ihr Füchse, und lauschet den Worten meines Mundes; denn ich bins, von dem da gezeuget und gesagt worden: siehe, ich bin der wahre Jakob!") ein Pendant findet in der Parodie des 118. Psalms, mit welcher nach dem Jahre 1870 von einer liberalen Zeitung die preußischen Abgeordneten begrüßt wurden: „Gelobt sei, der da kommt im Namen des Volks! Wir segnen euch, die ihr vom Hause der Abgeordneten seid!" ꝛc.

Wenn man nun für das Aufkommen der Verbindungen unter den Gymnasiasten als berechtigtes und darum milderndes Moment den Drang nach Geselligkeit und Freundschaft geltend macht, so hat man damit sicher einen Haupthebel des Verbindungswesens bezeichnet. Aber dieser Drang ist doch nicht erst seit 30 bis 40 Jahren in der Jugend lebendig geworden, und es liegt daher sehr nahe, die Frage aufzuwerfen: warum hat sich, da dieser Drang doch schon so alt ist als die Menschheit, das Bedürfnis der Befriedigung desselben erst jetzt die Form der Verbindung gesucht? Auch hier dürfte die Gestaltung unseres gegenwärtigen Kulturlebens die Antwort geben. Seit 1849 hat sich das Klub- und Parteiwesen in Deutschland in einer Weise entwickelt, von der man in früheren Jahrzehnten bei uns kaum eine Ahnung hatte. Und mußten auch die politischen Vereine alsbald wider von der Bildfläche verschwinden — die Anregung war gegeben, und das Bedürfnis nach Vereinigung mit Gleichgesinnten und Gleichstrebenden fand seinen Ausdruck in dem Aufkommen einer Menge geselliger Klubs, welche sich gegen andere Gesellschaften mit anderen Zwecken und anderer Zusammensetzung mehr oder weniger abschlossen. Zu diesem Moment tritt, Ausschlag gebend, noch ein anderes hinzu: der Aufschwung, den die studentischen Verbindungen seit dem Jahre 1849 genommen haben und der Anspruch, den diese auf ihre Angehörigen erheben, sowol während der Universitätszeit als auch nach Ablauf derselben. Nicht nur, daß sie von ihren Mitgliedern fordern, daß diese die Verbindung während langer Semester zu ihrem Lebenszweck machen, — nein, auch nach dem Eintritt ins Philistertum und bis zum Ableben umgiebt die Verbindung ihre alten Herren mit ihrer Teilnahme — was diese bei Lebzeiten durch freiwillige Beiträge an die Corpskasse reichlich vergelten. So wird „das Corpsleben verewigt für das ganze Leben der erwachsenen Männer" (Prov. Schulrat Dr. Kruse auf der Philol. Vers. zu Stettin 1880. s. Verhandl. S. 130). Nimmt so das Corpswesen mit der einen Hand das Alter in Beschlag, so streckt es die andere nach der Jugend aus. Denn es steht über allem Zweifel fest, daß die studentischen Corps die Gymnasiasten-Verbindungen mit Rat und That unterstützten und förderten, um sich in Zeiten der Atrophie einen Zuzug an Füchsen zu sichern. War aber einmal das Verbindungswesen unter die studierende Jugend auf Gymnasien verpflanzt, so wurden sich die Älteren unter derselben sofort bewußt, daß hier eine Form gefunden war, in welcher ihr Trieb nach größerer Selbständigkeit sowie das Gelüste nach manchen Genüssen, wie sie sich in dem sich zur Reife entwickelnden Körper geltend machen, die sicherste Befriedigung finden würden: durch die Angehörigkeit zu einem geschlossenen Ganzen ist man sich bewußt, vor allen anderen etwas voraus zu haben; hier läßt sich das gesteigerte Bedürfnis nach geistigen Getränken befriedigen, ohne daß man befürchten muß, von einer unwillkommenen Umgebung kontrolliert und darum angesehen zu werden; im Gegenteil, hier findet die Unmäßigkeit Bewunderung, bald sogar Auszeichnung durch Erteilung einer Charge. Der Ehrtrieb sieht sich in leichter, noch dazu mit Genuß verbundener Weise befriedigt. Titel wie „Allerhöchster Fuchsmajor", „hoher wohlweiser Konvent," „Wirklicher geheimer Ober-Brander" kitzeln ebenso die Eitelkeit, als der Aufputz mit farbigen Bändern und Mützen die Gefallsucht. Dazu gesellt sich noch der prickelnde Reiz des Verbotenen und Geheimnisvollen, der selbst auf solche einen unwiderstehlichen Eindruck macht, denen das Elternhaus im stande wäre, alles zu bieten, was sie zur Befriedigung berechtigter jugendlicher Regungen bedürfen. Wie sollten diesem Reiz nicht noch viel mehr solche Schüler zum Opfer

fallen, welche, in dumpfen geistestoten Pensionen untergebracht, alles familiären Haltes entbehren, aber doch einen lebendigen Drang nach Anschluß an ihresgleichen und nach Geselligkeit in sich fühlen? Von diesem verbotenen, Zeit, Geld und Kraft vergeudenden Treiben sind dann die systematische Täuschung bezüglich der Schularbeiten und die systematische Lüge, wenn die Existenz der Verbindung in Frage kommt, nur natürliche Folgen.

Läßt sich somit erkennen, daß das Unwesen der Gymnasiastenverbindungen nur eine natürliche Frucht am Baume unseres gegenwärtigen Kulturlebens ist, so darf doch auch nicht verschwiegen werden, daß noch besondere Umstände hinzutreten, welche der Entwickelung desselben in hohem Grade förderlich waren. Dazu gehört vor allem die manigfache Hilfe, welche die Verbindungen durch ihre „alten Herren" erhalten, mögen diese entweder nach Erlangung des Einjährig-Freiwilligen-Zeugnisses vom Gymnasium abgegangen sein und in subalternen Lebensstellungen der Verbindung, der sie früher selbst angehörten, ihre Teilnahme und direkte Unterstützung zuwenden, oder mögen sie in höheren Beamtenstellen dem, wie sie meinen, „harmlosen Treiben", das sie seinerzeit auch mitgemacht, ohne Schaden zu nehmen, durch Geheimhaltung der ihnen bekannten Thatsachen stillschweigende Billigung und dadurch indirekte Unterstützung gewähren. Nehmen aber diese Kreise, denen man doch eine verständnisvolle Würdigung dessen, was der Jugend zuträglich und was ihr schädlich ist, sollte zutrauen dürfen, eine derartige Stellung zu den Verbindungen ein, so ist es nicht zu verwundern, wenn der ehrenwerte Bürgersmann, dem im großen und ganzen jeder Maßstab zur richtigen Beurteilung dieses Treibens fehlt, aus falschem Mitleid mit der, wie er meint, von der Schule überbürdeten Jugend und im verkehrten Streben, derselben ihre Freude nicht verderben zu wollen, dies Treiben teils direkt durch Überlassung von Räumlichkeiten zur Abhaltung von Fechtübungen und Kneipabenden, teils indirekt durch Vertuschung vorkommender Excesse unterstützt. Daß solche Begünstigung des Verbindungswesens die Schüler über das Verderbliche und Strafwürdige ihres Treibens nur verwirrt, liegt auf der Hand; und diese Verwirrung muß sich noch steigern, wenn selbst hochgestellte Organe der Rechtspflege teils durch das Wort in öffentlichen Lokalen, teils durch Amtshandlungen offen für die Schüler gegen die Schule und ihre Organe Partei ergreifen. Es ist vorgekommen, daß nachdem bei einem Hotelbesitzer mit dessen Bewilligung im Zimmer seines der Teilnahme an einer Verbindung verdächtigen Sohnes von einem Lehrer eine Nachforschung gehalten und dabei das ganze Aktenmaterial einer mehrere Dezennien bestehenden Verbindung entdeckt worden war, ein Amtsrichter, welcher in jenem Gasthause seinen Mittagstisch hatte, mehrere Tage nacheinander während der Tafel vor allen Anwesenden den Wirt zu bereden suchte, den betreffenden Lehrer wegen Hausfriedensbruchs zu verklagen, und als der Wirt, ein ruhiger Mann, sich dessen weigerte, unternahm es der Erste Staatsanwalt, ein im Dienste ergrauter Beamter, den Direktor des Gymnasiums mit Berufung auf mehrere Paragraphen (102. 103. 105. 110) der deutschen Strafprozeßordnung wegen des Vorganges zur Rechenschaft zu ziehen.

Sieht sich somit die Schule vielfach von ihren natürlichen Bundesgenossen, den Gebildeten in Beamtenstand und Bürgerschaft, verlassen, so darf sie bei der weiten Verbreitung, die das Übel des Verbindungswesens erreicht, und bei dem verderblichen, die Sittlichkeit unserer höheren Schulen untergrabenden Charakter, welchen dasselbe angenommen hat, kein Bedenken tragen, gegen alle Teilnehmer an unerlaubten Gymnasiastenverbindungen mit unnachsichtiger Strenge diejenigen Mittel in Anwendung zu bringen, welche ihr zunächst zur Ausrottung des Übels zu Gebot stehen. Um eine Gleichmäßigkeit im Strafverfahren seitens der Schulen herbeizuführen, haben die höchsten Schulbehörden der Länder, in denen das Verbindungswesen Wurzel geschlagen, in besonderen Verfügungen die Art der Strafen und ihre Abstufung je nach dem Grad der Schuld festgesetzt. Die Verfügung des preußischen Unterrichtsministeriums vom 29. Mai 1880 bestimmt in dieser Beziehung: „In jedem Falle ist über die Teilnehmer an einer Ver-

bindung außer einer schweren Karzerstrafe das consilium abeundi zu verhängen, d. h. die an die Schüler und amtlich an deren Angehörige abzugebende Erklärung, daß bei der nächsten Verletzung der Schulordnung, welche nicht in erneuter Teilnahme an einer Verbindung zu bestehen braucht, die Entfernung von der Schule eintreten muß.

„Schüler, bei denen zu der Teilnahme an einer Verbindung noch erschwerende Umstände hinzutreten, mögen dieselben in der hervortretenden besonderen Zuchtlosigkeit des Verbindungslebens oder in ihrer eigenen Thätigkeit für Bildung, Leitung, Vermehrung der Verbindung, oder in hartnäckigem Leugnen oder in ihrer sonstigen Haltung liegen, sind von der Anstalt zu verweisen . . . . ."

„Schüler, welche aus diesem Grunde von einer Schule entfernt worden sind, bedürfen für die Wahl der Anstalt, an welcher sie aufgenommen zu werden wünschen, die Genehmigung des betreffenden Provinzialschulkollegiums, beziehungsweise haben sie bei demselben die Zuweisung an eine Schule nachzusuchen."

„Den Provinzialschulkollegien steht es zu, die Strafe der Verweisung durch die Ausschließung von allen höheren Schulen der Provinz zu verschärfen . . ."

Bei der Festsetzung dieser Strafen war sich die oberste Schulbehörde wol bewußt, daß dieselben in gleicher oder größerer Schwere die Eltern als die Schüler selbst treffen. Aber sie glaubte um so weniger den Eltern die Mitleidenschaft ersparen zu dürfen, als gerade sie es sind, welche es vor allem in der Hand und zugleich die Pflicht haben, den Ausschreitungen vorzubeugen, welche zu Vereinigungen führen, wie sie im Verbindungsleben zu Tage treten. Das Übel hätte zu solcher Größe nicht anwachsen können, wenn das Elternhaus unverrückt sich seiner Aufgabe, die Kinder vor Fehltritten zu bewahren, bewußt geblieben wäre. Aber schon längst hat sich das Haus der Erziehung und Beaufsichtigung der Kinder nur zu sehr entschlagen. Es gab eine Zeit, wo die Familie der Schule die ganze Erziehung der Kinder aufbürdete und das strafende Eingreifen der Schule oftmals selbst da verlangte, wo es sich um rein persönliche Verhältnisse zwischen Eltern und Kindern handelte. Von dieser Ausdehnung der Gerechtsamen der Schulen ist man zwar wider zurückgekommen, und die Eltern wehren fast eifersüchtig jegliche Einmischung der Schule in die Erziehung ihrer Kinder ab. Aber dabei sind sie weit entfernt, das, was man früher von der Schule erwartete, nun selbst zu leisten. Denn die häusliche Erziehung der Kinder stellt weitgehende Forderungen an die Zeit, Aufmerksamkeit und Überlegung der Eltern, noch weiter gehende an deren Entsagung und Selbstlosigkeit. Wo aber der Vater, ergriffen von dem allgemeinen Jagen nach Gewinn oder getrieben von dem Stachel litterarischen Ehrgeizes oder gejagt von dem Dämon politischer Agitation, keine Stunde für das Zusammensein mit den Seinigen erübrigen kann, wo die Mutter nach der Besorgung des Hauswesens ihr Vergnügen nicht im Zusammenleben mit ihren Kindern, sondern in einem meist geistestoten Gesellschaftsleben, bestenfalls in einer gemeinnützigen Vereinsthätigkeit sucht, da kann sich kein Familienleben entwickeln, kein Geist häuslicher Zucht und Sitte sich bilden, — da findet auch keine häusliche Erziehung statt, die sich bemüht, schädliche Einflüsse abzuwehren, und die allein im stande ist, die Bildung der Jugend zu wahren Menschen zu vollenden. Denn wahre Bildung, als die Blüte aller Erziehung, d. h. Adel des Geistes und Herzens, Feinheit und Reinheit der Empfindung, Takt und Sittsamkeit im Benehmen, Stille und Ruhe im Thun und Treiben, Ehrfurcht vor dem Heiligen, Scheu und Scham vor dem Gemeinen, selbst in seinen Andeutungen, wird die Jugend nicht in Schulen und Instituten, nicht in der Fremde noch in der Heimat gewinnen, sondern einzig und allein im Heiligtum der Familie, in welchem Vater und Mutter treu ihr priesterliches Amt üben.

Zu dieser Thätigkeit der Eltern tritt ergänzend die erziehende Einwirkung der Schule hinzu. Denn wenn auch die Schule nicht im entferntesten im stande ist, „dem Elternhause die Aufgabe der Erziehung abzunehmen," so gebietet sie doch über nicht wenige Mittel, mit denen sie einen tiefen Eindruck auf die sittliche Bildung der ihr

anvertrauten Jugend auszuüben und dem Versinken derselben unter die Herrschaft des Materialismus auch ihrerseits entgegenzuarbeiten vermag. Wie zahlreich und manigfach sind die Anlässe, die sich im Schulleben bieten, um die Schüler vor Fehltritten zu warnen! Wie viele Anlässe und Mittel hat die Schule, um ihren Zöglingen Abscheu vor der Lüge einzuflößen und sie zur Wahrhaftigkeit heranzubilden! (s. Rhein. Direkt. Konf. 1881. S. 1 ff.). Und ist die Schule nicht die Hüterin der höchsten Ideale der Menschheit? Liegt nicht gerade in diesen Idealen das kräftigste Gegengewicht gegen den Materialismus, von dem das ganze Leben der Gegenwart durchseucht ist? Oder haben diese Ideale heute an Gehalt und Wirksamkeit eingebüßt? Freilich, wenn die Lehrer für sich nur die Verpflichtung des Unterrichtens, nicht auch die des Erziehens anerkennen, dann ist eine sittliche Durchbildung unserer Jugend auf den höheren Schulen nicht zu erwarten. Aber ihre Pflicht reicht weiter. Die menschliche Gesellschaft erwartet von der höheren Schule, daß sie sich das Ziel steckt, ihrerseits mitzuarbeiten, daß die ihr anvertrauten Knaben und Jünglinge mit den ihr zur Verfügung stehenden Mitteln zu sittlichen Persönlichkeiten ausgebildet und zu williger Unterordnung und Einfügung in das Leben der Gesamtheit erzogen werden. Will der Lehrer dieser Erwartung entsprechen, dann muß er mit vollem Bewußtsein jederzeit die ganze Fülle der in den Unterrichtsgegenständen liegenden sittlichen Ideen ausnützen. Dann darf sich der Religionslehrer nicht mit bloß gedächtnismäßiger Einprägung von Bibelsprüchen, Gesangbuchversen, Katechismus-Fragen und Antworten, von Inhalt und Anordnung von prophetischen Schriften und neutestamentlichen Briefen begnügen; vielmehr muß er es den reiferen Schüler empfinden lassen, daß es die tiefsten Fragen der menschlichen Vernunft sind, mit denen er in diesem Unterricht beschäftigt wird, er muß Herz und Sinn der Jugend beleben durch Darlegung der „großen Ideen, durch die das Christentum auf Erden den Sieg errungen hat und fort und fort auf die Menschenherzen erleuchtend und heiligend wirkt" (Ost- und Westpreuß. Direkt. Konf. 1880 S. 74). Und nächst der Religion giebt es wol keinen Unterrichtsgegenstand, der so starke Antriebe für den Willen des Menschen, besonders des zur Selbständigkeit heranwachsenden, enthält als die Geschichte. Kann sie auch nicht immer vom sofortigen Siege des Schönen, Wahren und Guten berichten, so lehrt sie doch mit unerbittlicher Gerechtigkeit, daß des Menschen Wert und Unwert nur nach dem Maße seines sittlichen Wollens gemessen wird, sie lehrt, daß des Menschen Kraft und Größe nicht in der Absonderung, sondern in der Unterordnung des eigenen Selbst unter die Interessen der Gesamtheit bestehe, lehrt an dem Wachstum der Staaten, daß nur Fleiß, Ausdauer und Einsicht, Mäßigkeit und strenge Sitten die Völker und die Herrscher groß und stark machen, und daß mit dem Schwinden dieser Tugenden der Verfall hereinbricht. Dazu kommen noch die in unserer vaterländischen Litteratur liegenden mächtigen Antriebe zu sittlichem Handeln und Wollen. Und wer hätte es leichter, „dem jugendlichen Geiste ein Reich großer Ideen zu erschließen, den jugendlichen Sinn mit Bewunderung vor allem Großen zu erfüllen, das Gemüt zu veredeln und den Charakter zu stärken" (Ost- und West-Preuß. Dir. Konf. 1880 S. 79) als die Lehrer der alten Sprachen? Selbst wenn sie nur die Sprache als solche lehren und durch die Einprägung der grammatischen Formen ein logisches Bewußtsein, „ein Bewußtsein von den natürlichen Bewegungen des Gedankens" in der denkenden Jugend entwickeln, so haben sie Großes erreicht und in der Vermittelung formaler Bildung ihren Schülern einen eminenten Nutzen verschafft. Denn schon im Unterricht als solchem lernt das Kind „arbeiten und sich anstrengen; seine Thätigkeiten werden geregelt und zur Ordnung und Stetigkeit in der Aufeinanderfolge gewöhnt; seine Energie in der zweckmäßigen Beherrschung des Gedankenlaufs durch den Willen wächst mehr und mehr und mit ihr die Kraft der Selbstbeherrschung zu sittlichen Zwecken" (Waitz Pädagogik 1. Aufl. S. 327).

Freilich, die ethische Wirksamkeit des Unterrichts beruht wesentlich auf der Persönlichkeit des Lehrers: alle sittlichen Lehren, welche der Unterricht der Jugend ver-

mittelt, werden sich nur dann wirksam erweisen, wenn diese in ihren Lehrern die Tugenden der Frömmigkeit und Gerechtigkeit, der Pflichttreue und Wahrhaftigkeit, der Entsagung und Selbstlosigkeit, der unverdrossenen Arbeit und Mäßigkeit verkörpert sehen. Man kann es den Lehrern nicht dringend genug empfehlen, ihr Thun und Lassen in und außer dem Amte von Zeit zu Zeit mit dem Idealbilde zu vergleichen, welches Schrader in seiner Erziehungs- und Unterrichtslehre (S. 219 ff. 246 ff.) entwirft.

Die Verpflichtung der Schule gegen ihre Angehörigen reicht indes doch in mancher Beziehung auch über ihre Räume hinaus. Denn diejenigen Schüler, welche aus dem natürlichen Grunde des Elternhauses herausgehoben und in den fremden Boden einer Pension verpflanzt sind, entbehren häufig so sehr der genügenden Aufsicht und Leitung, und nicht minder häufig stellt sich auch die Aufsicht des Elternhauses über die eigenen Kinder als so ungenügend heraus, daß die Erfolge des Unterrichts völlig in Frage gestellt werden, wenn nicht Wandel geschaffen wird. Hier darf sich der Lehrer nicht weigern, auch nach Absolvierung seiner täglichen und wöchentlichen Unterrichtsstunden den Schülern nachzugehen — nachzugehen bis in das Innere der Familie und sich unter kluger Berücksichtigung der jeweiligen Verhältnisse mit dem Hause in eine Verbindung zu setzen, welche die Wirksamkeit seiner Erziehung in der Schule sichert und erhöht.

Aber die Schüler werden nicht bloß von Eltern und Lehrern erzogen, *sie erziehen sich auch selbst.* Mag es dem Lehrer noch so sehr gelingen, das Vertrauen und die Anhänglichkeit der Schüler zu gewinnen, mag es das Elternhaus noch so sehr verstehen, das Interesse des Knaben zu fesseln, — dieser wird doch immer einen unwiderstehlichen Trieb zu seinesgleichen fühlen. Dieses Bedürfnis des Anschlusses an seinesgleichen — „der eigentliche Hebel der Schülerverbindungen" (Jordan: Pro domo S. 9) — ist es vor allem, dem in gesetzmäßiger Weise Rechnung getragen werden muß. Aus mehreren Städten Süd- und Norddeutschlands liegen mir Mitteilungen von Direktoren vor, die sich über die an ihren Gymnasien bestehenden *erlaubten Schülerverbindungen* durchaus befriedigt äußern. Als Zweck wird in den Statuten „Beförderung wissenschaftlichen Strebens . . . und aufrichtiger Freundschaft" angegeben. In den wöchentlichen Zusammenkünften werden „selbstgefertigte Arbeiten allgemeinen, wissenschaftlichen oder humoristischen Inhalts" zum Vortrag gebracht. „Tabakrauchen und Biertrinken während der Sitzungen ist selbstverständlich strengstens verboten." Bei einigen Verbindungen besonders norddeutscher Gymnasien ist letzteres gestattet. Beaufsichtigt werden die Schüler nicht, laden aber die Lehrer öfters ein. „Der Ton ist anständig, harmlos und mäßig. Das Geselligkeitsbedürfnis wird dadurch befriedigt, noch mehr aber wird Freundschafts- und Charakterbildung erzielt; im ganzen geht ein strammeres und männlicheres Wesen daraus hervor . . . Vorgebeugt wird einem unregelmäßigen und nicht zu kontrollirenden Wirtshausbesuch" (vergl. auch Verhandl. der Philol. Vers. zu Stettin 1880 S. 124 u. 138). — Wie sehr die nun glücklicherweise wider in Pflege genommenen *Turnspiele* geeignet sind, Tugenden zu pflegen, „welche in jeder sittlichen Gemeinschaft zur Geltung kommen: die Unterordnung unter die Regel und unter den gemeinsamen Zweck, das Gefühl für Ehre und der persönliche Mut . . . die rasche Befehlsführung und der augenblickliche Gehorsam" (s. Ost- und West-Preuß. Dir. Konf. 1880 S. 103), und wie dadurch in diesen Turnspielen Neigungen befriedigt werden, welche gerade in heranwachsenden Jünglingen, zumal wenn sie mehr nach der Seite physischer Kraft beanlagt sind, sich entwickeln, — das leuchtet ohne weiteres ein.

Nach alle dem möchte es kaum einem Zweifel unterliegen, daß, wenn die Eltern sich wider mit gesteigertem Ernst der naturgemäßen Pflichten gegen ihre Kinder erinnern und die Schule in ihren erziehlichen Bestrebungen an der ihr anvertrauten Jugend willig unterstützen, es wol gelingen mag, dem Krebsschaden des Schülerverbindungswesens zu steuern und den überschüssigen Thätigkeitstrieb der Jugend auf ideale Ziele zu richten.

Dittmar.

Schülerzahl. Wenn man ohne alle Rücksicht auf die Schranken gegebener Verhältnisse die Frage zu erörtern hätte, welche Zahl von Schülern zu vereinigen wäre, um durch gemeinsame Behandlung derselben das relativ günstigste Ergebnis der Erziehung und des Unterrichts zu erzielen, so würde man schon vor einer sehr verwickelten und schwierigen Frage stehen. Die Beschränkung auf gegebene Mittel und unabweisbare Aufgaben bringt einerseits zu dieser Frage wider neue Faktoren hinzu, schneidet aber auch anderseits eine Menge von Möglichkeiten ab, so daß die Untersuchung im ganzen dadurch bedeutend vereinfacht wird. Trotzdem mag es zweckmäßig sein, ein gründliches Verständnis der in Rede stehenden Frage durch Voranschickung einer allgemeinen und rein theoretischen Betrachtung zu fördern.

Wenn man über beliebige Mittel an Lehrkräften, Lokalitäten u. s. w. zu verfügen hätte, so könnte es auf den ersten Blick vielleicht scheinen, man würde am weitesten kommen, wenn man jedem Schüler seinen besondern Lehrer gäbe, oder gar, wie es in der Prinzenerziehung nicht selten gemacht wird, seinen besondern Gouverneur für die allgemeine Erziehung und außerdem noch für jedes Fach einen auserlesenen Meister desselben. Wir möchten jedoch die Frage aufstellen, ob nicht ein solches Verfahren unter allen Umständen kraft allgemeiner psychologischer Gesetze zu ernsthaften Nachteilen führen müsse, die keineswegs durch den Wert einer möglichst sorgfältigen Unterweisung in einer großen Summe von Unterrichtsfächern aufgewogen werden. Ist man doch selbst in so bevorzugten und scheinbar auf Einzelunterricht hinweisenden Verhältnissen bisweilen mit gutem Bedacht auf Herstellung einer Art von Klassenunterricht ausgegangen. Die Vorzüge der wechselseitigen Anregung, ja sogar eines natürlich und unwillkürlich sich ergebenden wechselseitigen Unterrichts unter Schülern der nämlichen Klasse, der Vorteil eines mäßigen Wetteifers, die Unterstützung der sittlichen Erziehung durch den Charakter der Öffentlichkeit und organischen Gesamtheit, welcher einer Schulklasse anhaftet; endlich selbst die Erfrischung des kindlichen Geistes durch kleine, den Unterricht augenblicklich beeinträchtigende Ablenkungen der Aufmerksamkeit; alles das sind Dinge, auf die jeder denkende Lehrer durch die Beobachtung von selbst hingeführt wird, so daß man auch unter den bevorzugtesten Verhältnissen stets wenigstens eine Mischung von Klassenunterricht und Privatunterricht empfehlen und selbst bei letzterem einige wenige Genossen für den zu Unterrichtenden wünschen muß. Wir möchten aber auch in der That unsre Untersuchung nicht so völlig abstrakt anstellen, daß wir gar keinen Unterschied mehr machten zwischen *normalen* und ihrer Natur nach bloß *ausnahmsweise möglichen* Verhältnissen. Es versteht sich im allgemeinen für jedes menschliche Gemeinwesen von selbst, daß eine Mehrzahl von Schülern auf einen Lehrer kommen muß; nur wird das Verhältnis der Arbeitskraft, die ein jedes Gemeinwesen für Unterricht und Erziehung erübrigen kann und will, ein sehr verschiedenes sein und hier eben möchten wir von den zur Zeit noch so äußerst ungünstigen Verhältnissen der meisten Staaten einstweilen absehen.

Fassen wir so unsre Aufgabe, so ergiebt sich von selbst, daß die günstigste Schülerzahl keine feste, sondern eine *veränderliche* Größe ist, je nach dem Alter und der Befähigung oder Vorbildung der Schüler, nach der Natur des Fachs und dem Stadium des Unterrichts (erste Anfänge oder Fortführung auf bereits gelegtem Grunde), nach der Dauer der Lehrstunde, nach der angewandten Lehrmethode und der Persönlichkeit des Lehrers. Auch wird man leicht zugeben, daß es verschiedene an und für sich gleichberechtigte Zusammensetzungen dieser Verhältnisse geben kann, wie es verschiedene Stilarten in den Künsten giebt, von denen jede ihre eigene Vollkommenheit hat. So wird z. B. eine Erziehung, die vor allen Dingen straffes, männliches Wesen, pünktliche Ordnung und — vielleicht auf Kosten des feineren Verständnisses — Genauigkeit und Sicherheit in den positiven Kenntnissen erstrebt, auch hinsichtlich der Schülerzahl ein andres Verhältnis der günstigsten Wirkung haben als eine weichere Erziehung, die auf innige Vertiefung in den Stoff, freiwillige, wenn auch minder pünktliche Folgsamkeit,

Gefälligkeit der Formen und harmonisches, wenn auch minder thatkräftiges Wesen abzielt. Hieraus ergiebt sich beiläufig auch, daß die günstigste Schülerzahl bei übrigens gleicher Aufgabe nicht für beide Geschlechter dieselbe sein kann, obwol der eben geschilderte Unterschied seine relative Bedeutung auch für die Erziehung jedes einzelnen Geschlechtes haben wird.

Was zunächst das Alter der Schüler betrifft, so darf man nicht glauben, hier eine gleichmäßig aufsteigende oder absteigende Linie der günstigsten Schülerzahl zu erhalten. Man würde vielmehr, wenn man auf der einen Axe eines Koordinatensystems das Lebensalter, auf der andern die günstigste Schülerzahl auftragen wollte, ohne Zweifel eine Kurve erhalten, welche für das früheste Alter mit sehr kleiner Schülerzahl beginnen, dann bis in das 14. oder 15. Lebensjahr steigen, und zwar anfangs schnell, später langsamer steigen, sodann aber jenseit des 15. Lebensjahrs sich wider mäßig und allmählich senken würde. So verhält es sich wenigstens für das gewöhnliche Verfahren des erziehenden Unterrichts. Für die rein akroamatische Methode scheint das günstigste Verhältnis als einfache Funktion der zunehmenden Selbständigkeit und Selbstbeherrschung des Schülers stetig mit dem Alter zu wachsen, so daß z. B. auf Universitäten das Auditorium beliebig groß sein kann, so weit die Zugkraft des Dozenten — und seine Stimme reicht. Will dagegen ein Erwachsener sich im engeren Sinn des Wortes in einem Fache unterrichten lassen, z. B. von einem Lehrer eine Sprache erlernen, so kommt er gewiß am weitesten, wenn er den Lehrer für sich allein hat, weil er fähig ist, sich diesem Unterricht eine volle Stunde oder länger mit gleichmäßiger Anspannung zu widmen, ohne daß er den Sporn des Wetteifers bedürfte.

In den frühesten Lebensjahren ist fast aller Unterricht Einzelunterricht, aber mit beständiger Abwechslung und alle Augenblicke von Ruhepausen unterbrochen. Die Mutter ist die natürliche Lehrerin des Kindes und die vielen Lehrmeister, welche sich freundlich und mehr oder minder verständig herbeidrängen, um auch ihr Scherflein zur Entwickelung der jungen Seele beizutragen, nehmen stets das einzelne Wesen vor. Auch in Kinderbewahranstalten muß die leitende Erzieherin sich, wenn sie auch eine ziemliche Schar beisammen hat, mit ihrem Unterricht vorwiegend an das einzelne Kind wenden, das zu diesem Zweck nur auf kurze Zeit vom Spiele abgerufen wird. Das Gefühl der Gemeinsamkeit kann freilich schon im zarten Alter angebahnt werden, allein der Versuch muß von sinnlichen Mitteln unterstützt sein: Ringeltanz, gemeinsamer Gesang und Chorsprechen üben früh in diesem Sinne ihre Wirkung, aber dabei wird immer noch gelegentlich die naive Willkür des einzelnen Kindes die Regel durchbrechen, ohne daß man diesem gar zu natürlichen Fehler von Anfang an anders als mit freundlicher Zurechtweisung entgegentreten dürfte. Das Bewußtsein einer Verantwortlichkeit für das Gelingen des gemeinsamen Werkes muß sich eben allmählich erst bilden.

Wird das Kind zuerst in die öffentliche Schule eingeführt, so macht es einen großen Unterschied, ob eine genaue Trennung der Altersstufen durchgeführt ist, so daß der Lehrer es von Anfang an mit einer für sich abgeschlossenen Schar nahezu gleichaltriger Kinder zu thun hat, oder ob die Klasse aus sehr verschiednen Altersstufen zusammengesetzt ist. Im letzteren Falle ist gar nicht daran zu denken, daß sich das neu eintretende Kind gleich im großen Ganzen dieser Schülermasse heimisch finden könnte. Sein Plätzchen mit der nächsten Umgebung, seine Bank, seine Abteilung, wenn's hoch kommt, sind ihm eine Insel im wüsten Ocean. Hier ist es denn gleich notwendig in erzieherischer Hinsicht, wie mit Rücksicht auf den Unterrichtsstoff, daß eine besondre Behandlungsweise eintrete, die sich bei einklassigen Dorfschulen dem Lehrer von selbst aufdrängt. Nimmt man völlig ausreichende Lehrkräfte an, so wird man sicher diese Form des Schulunterrichts schon bei Klassen von mittlerer Größe (40—60) verwerfen und zunächst auf Trennung der Altersstufen hinarbeiten. Sobald dagegen ohne Überbürdung des Lehrers eine ganze Dorfjugend von höchstens 30—40 Kindern unter gemeinsamer Leitung vereinigt werden kann, hat diese Form der Gesamtheit bei richtiger

Behandlung auch wider ihre eigentümlichen Vorzüge und bei dem familienmäßigen Charakter einer solchen Schule kann namentlich das Helfersystem mit großem Vorteil angewandt werden. Trennt man die Kinder im gewöhnlichen schulpflichtigen Alter etwa in zwei bis drei Abteilungen, so wird die Anwendung des Helfersystems erschwert, denn gerade die ältesten Schüler lassen sich am leichtesten als Lehrmeister der kleineren und kleinsten verwenden. Andererseits hat der Lehrer freilich schon eine bedeutend leichter zu bewältigende Fülle von Lehrstoff vor sich und kann einen Teil der Arbeitskraft, die sonst auf Organisation, Einteilung und regelnde Beherrschung der Schule verwandt werden muß, dem unmittelbaren Unterricht widmen. Trotzdem bleibt hier immer noch, namentlich bei der unteren Abteilung, der Unterricht, und besonders wider der Unterricht der Kleinsten, durch eine nur einigermaßen große Schülerzahl sehr gehemmt. Wenn man daher bei einer Zweiteilung der Schülerzahl gewöhnlich die untere Abteilung etwas stärker nimmt als die obere, so liegt dies gewiß nicht in den Bedürfnissen des Alters an und für sich begründet, sondern teils darin, daß mit den älteren Schülern schon schwierigere Fächer behandelt werden müssen, die ein genaueres Eingehen des Lehrers auf die Auffassung jedes einzelnen Schülers nötig machen, teils aber darin, daß man die Zeit der kleineren Kinder überhaupt nicht so kostbar findet und sich leicht dabei beruhigt, wenn die Schule für sie anfangs noch fast bloße Bewahranstalt ist, in welcher sie zunächst still sitzen lernen und dabei allmählich in die Kenntnis der Elemente hineinwachsen. Beide Motive haben ihre Berechtigung, doch hat das letztere jedenfalls auch seine großen Bedenken. Der Wert des Stillsitzens als erzieherische Vorbereitung für den folgenden Unterricht wird gewiß oft bedeutend überschätzt, und das dumpfe Hinbrüten, welches so leicht in überfüllten Volksschulen einwurzelt, hängt gewiß damit zusammen, daß die kleinsten Kinder oft lange Zeit ohne eine unmittelbare Anregung bleiben. Da wäre es denn meist geradezu besser, sie wieder heim oder auf den Spielplatz zu schicken, wenn man sich nicht geradezu mit ihnen beschäftigen kann (s. unten gegen Schluß des Artikels). Selbst die physischen Nachteile des Stillsitzens sind unzweifelhaft weit größer, wenn dasselbe mit geistiger Unthätigkeit verbunden ist, als wenn inzwischen durch einen lebendigen Unterricht das ganze Nervensystem in Thätigkeit und Anregung versetzt wird.

Bei einer vollständigen Trennung nach Jahreskursen ist für die unterste Stufe eine Zahl von 30—40 Kindern beiderlei Geschlechts wol am vorteilhaftesten; jedoch unter der Voraussetzung, daß der Lehrer diese Zahl nur in einem Teil der Stunden zusammen läßt und sich für die Mehrzahl derselben, namentlich für den Anfang des Kursus, seine Aufgabe einfach dadurch erleichtert, daß er je die Hälfte oder Zweidrittel der Kinder nach Hause oder auf den Spielplatz schickt. Leider sind selbst da, wo die häuslichen Verhältnisse günstig genug sind, um die Schule nicht zur Bewahranstalt zu machen, gewöhnlich starke Vorurteile der Eltern und bisweilen auch der Schulbehörden einem solchen Verfahren entgegen. Man meint, der Lehrer thue nicht genug für sein Gehalt, wenn er nicht beständig die ganze Masse der Kinder um sich hat. Landleute, die einmal die Vorstellung haben, daß mit dem sechsten, siebenten Jahre die regelmäßige Schulzeit für ihre Kinder beginne, werden leicht an einem solchen teilweisen Aussetzen des Unterrichts Anstoß nehmen; in größeren Städten aber und zur Winterzeit bei weiten Wegen auch auf dem Lande wird die Schule durch den Zwang der Verhältnisse dazu gebracht, gleichzeitig als Bewahranstalt zu dienen. Gerade bei einer Klasse mit lauter Kleinen wird es nun aber dem Lehrer am schwersten, die größere Zahl mit einer stillen Beschäftigung sich selbst zu überlassen und unterdessen Einzelne oder kleine Abteilungen besonders vorzunehmen. Und doch giebt es hier so vieles, was eine eingehende Beschäftigung des Lehrers mit dem einzelnen gebieterisch zu fordern scheint. Die Aussprache der Wörter und Silben (kommen doch oft genug Kinder auf die Schulbänke, welche noch nicht einmal alle Konsonanten richtig und deutlich hervorbringen können!), die erste Einübung in der Haltung des Griffels, der Gebrauch des Lineals, die

Führung der ersten Striche und Buchstabenzüge, die Gewöhnung an ruhiges Sprechen, Abgewöhnung besondrer Fehler, wie Stammeln, Überstürzen oder Stocken im Reden u. s. w. Auch bleibt bald hier bald da eines infolge von Unaufmerksamkeit oder Versäumnissen, auch wol durch ein fast zufällig zu nennendes Mißverständnis zurück, und nur wenn der Lehrer sich genug mit den einzelnen beschäftigen kann, läßt sich hier einem lange Zeit nachwirkenden Übel rechtzeitig vorbeugen.

Weshalb im übrigen gerade beim zartesten Alter der schulpflichtigen Periode an und für sich, und von der Natur der Lehrfächer abgesehen, am allerwenigsten große Klassen wünschenswert sind, das ergiebt sich leicht, wenn man die Aufgabe der Zucht und das Verhältnis der willkürlichen zur unwillkürlichen Aufmerksamkeit ins Auge faßt. In Klassen mit gemischten Altersstufen hat der Lehrer in der Regel mit den Kleinsten nicht viel Schwierigkeiten der Zucht. Die einmal herrschende Ordnung fesselt die neuen Ankömmlinge am meisten; gelegentliche Bestrafung älterer Schüler erschreckt sie und im allgemeinen entsteht ein Verhältnis der natürlichen Erziehung der jüngsten Altersklasse durch die älteren, welches bei mäßiger Gesamtzahl zum Guten gelenkt werden kann, während freilich bei einer übermäßigen die zarteste Jugend durch zu starke Unterdrückung der natürlichen Regsamkeit des Geistes und Körpers Schaden leidet. Sobald aber die jüngste Altersklasse für sich allein schon eine große Zahl bildet, so werden die Kleinen in ihrem Schulzimmer sehr bald heimisch und geneigt, sich miteinander zu unterhalten, die Arbeit zum Spiel zu machen und sich in jeder Weise die verhaßte Langeweile fern zu halten. Wenn da der Lehrer zwischen zu großer Strenge und zu großer Nachsicht sicher durchfahren will, so muß er sich wol hüten, dem guten Willen und der noch äußerst geringen Fähigkeit der Selbstbeherrschung der Kinder zuviel zuzumuten. Er muß daher vor allen Dingen auf die unwillkürliche Aufmerksamkeit der Kinder rechnen, und das bedarf seitens des Lehrers einer ungleich größeren Anstrengung, einer regsameren Thätigkeit und sorgfältigeren pädagogischen Berechnung, als wenn er die Pflicht des Aufmerkens einprägen und die Leistung dieser Pflicht durch Strenge erzwingen kann. Daher bemerkt man bei den tüchtigsten Lehrern für diese unterste Stufe stets eine ungemeine Gewandtheit im raschen, aber dabei doch nicht hastigen oder unruhigen Wechsel verschiedener Arten der Thätigkeit. Beim ersten Schreibunterricht z. B. wird der Lehrer bald einzelne schon dagewesene Buchstaben an die Tafel schreiben oder vorzeigen und sie im Chor benennen lassen, bald neue Buchstaben vornehmen und ihre Gestalt mit den Kindern besprechen und erörtern, bald auf der Tafel im Takt und nach Befehl in vorgeschriebenen Zügen schreiben lassen, bald wider den Kindern eine kleine Aufgabe geben, die jedes still für sich durchzuführen hat und bei der er den einzelnen über die Schulter sehen und ihre Fehler verbessern, ihre Leistungen aufmunternd loben oder warnend tadeln kann. Beim Rechnen wird er bald im Chor zählen oder zuzählen und abzählen lassen, bald einzelne eine längere Folge von Zahlen hersagen, bald wider in schneller Folge, je ein Schüler eine Zahl, das Pensum der Reihe nach durch die Klasse laufen lassen. Manche Lehrer erhöhen diese Manigfaltigkeit noch durch Gruppenbildung, indem sie z. B. je eine Bank oder mehrere Bänke im Chor sprechen lassen u. s. w. Mit dem zunehmenden Alter muß der Lehrer auf diese pädagogischen Künste zwar noch nicht verzichten, wol aber sie allmählich mäßiger anwenden. Wo das verabsäumt wird, erlebt man die gar nicht seltene Erscheinung, daß sich an höheren Schulen, Gymnasien z. B., die Schüler, welche 4 bis 5 Jahre bei einem vorzüglich aufgeweckten und didaktisch begabten Lehrer waren, schlechter machen als diejenigen, welche von einem unbeholfeneren, aber treu und fleißig arbeitenden Lehrer kommen, weil die ersteren gleichsam pädagogisch verwöhnt wurden und die an der höheren Schule sofort stark in Anspruch genommene Fähigkeit der Selbstbeherrschung noch nicht hinlänglich geübt haben. Es ist ja wol selbstverständlich, daß diese Fähigkeit, um recht wachsen und erstarken zu können, auch mit zunehmendem Alter mehr und mehr in Anspruch genommen werden muß.

Der Schluß hieraus auf die günstigste Schülerzahl ist, was wenigstens die Knaben betrifft, leicht zu ziehen. Je mehr der Lehrer die willkürliche Aufmerksamkeit in Anspruch nehmen und, was davon unzertrennlich ist, der Zucht einen ernsteren und strengeren Charakter geben darf, desto größer mag auch die Schülerzahl werden, die er unter übrigens gleichen Verhältnissen beherrschen kann. Sofern nicht die Natur des Faches ein anderes Verhältnis bedingt, muß der Lehrer mit Knaben von 13—14 Jahren ganz gut eine Klasse von 40 bis 50 und mehr Schülern beherrschen können und wenn dies den Gymnasiallehrern oft unendlich sauer fällt, so ist der Grund einfach darin zu suchen, daß sie nicht, wie man dies von jedem Volksschullehrer verlangt, pädagogisch gebildet sind. Bei der Einübung lateinischer und griechischer Formenlehre z. B. ist es, von der größeren Bequemlichkeit des Lehrers abgesehen, gar nicht einmal ein ernsthafter Vorteil, nur 20 bis 30 Schüler zu haben, statt 40 bis 50. Was an der Möglichkeit individueller Behandlung im letzteren Falle verloren wird, das wird an der größeren Wuchtigkeit und Spannung, mit der die Bearbeitung einer großen Klasse durch den tüchtigen Lehrer stets verbunden ist, reichlich wider gewonnen, und es läßt sich leicht zeigen, daß eine solche Stunde, in welcher die einzelnen Fragen wie Blitzfunken bald hier, bald da einschlagen und alles in Atem gehalten wird, nicht nur für den Lehrer, sondern auch für jeden einzelnen Schüler anstrengender, aber auch anregender wirkt, als eine Lehrstunde für 30 Knaben mit dem gemütlicheren Ton, der in kleineren Klassen herrschend ist. Es giebt keine verkehrtere Anschauung, als wenn man die Lehrkraft des Lehrers als eine Summe betrachtet, welche durch die Anzahl der Schüler dividiert wird und von welcher einfach auf den Kopf des Schülers um so viel mehr kommt, je weniger Schüler sind und umgekehrt. Eine Klasse ist ein organisches Ganzes, das von einem gemeinsamen Lebensgesetz beherrscht wird, und der Lehrer muß es verstehen, mit diesem Ganzen, nicht mit einem Schüler nach dem andern, in geistige Beziehung zu treten. — Der Wechsel in der Beschäftigungsweise ist beim reiferen Knabenalter nicht nur weniger notwendig als in den Anfängen der Volksschule, sondern sie würde sogar, im gleichen Maßstabe angewendet, hier entschieden nachteilig wirken; dagegen läßt sich doch ernsthaft fragen, ob nicht auch hier eine ganze Unterrichtsstunde, selbst auf die üblichen 45 bis 55 Minuten reduciert, noch in manchen Fällen zu viel wäre. Die Entlassung mancher Schüler gegen Schluß der Stunde, die übrigens bei recht guter Zucht auch durch stille Beschäftigung ersetzt werden kann, empfiehlt sich auch hier, teils um bei großen Klassen Überanstrengung der Lehrer und Schüler zu verhüten, teils aber, um die persönliche Einwirkung, die sich bei der großen Klasse verbietet, hier bei Behandlung der Schüler in gewisser Stufenfolge nachzuholen.

Mit den Mädchen steht es zum großen Teil ganz ähnlich, wie mit den Knaben; namentlich ist auch hier für das 11.—13. Lebensjahr eine weit größere Strenge nützlich und heilsam, als für das erste Kindesalter. Auch Mädchen sollen in diesem Alter an willkürliche, ernste Aufmerksamkeit gewöhnt werden und jene Bestimmtheit, welche der Unterricht in größeren Klassen notwendig fordert, thut der Weiblichkeit durchaus keinen Schaden. Dagegen bringt allerdings das Übergangsalter hier besondere Schwierigkeiten mit sich. Es tritt schneller als beim Knaben ein ganz neuer Charakter ein, der sich der straffen Massenbehandlung nicht mehr gerne fügt, nach eigner Freiheit ringt und statt der vorherrschenden Übung des Verstandes und Gedächtnisses eine gewisse Bethätigung der Phantasie und des Gemüts verlangt, welcher die Schule in ihrer Weise gerecht werden muß. Das erste jungfräuliche Alter ist in dieser Beziehung gewissermaßen eine zweite Kindheit, nur daß die entsprechende geistige Nahrung schon auf höheren Gebieten liegt und der Übergang zur vollen Selbständigkeit des Wesens sich gleichzeitig bereits in der Neigung zu scheuer Zurückgezogenheit und eigenartigem innerlichem Leben kund giebt. Da ist denn freilich mit dem Mechanismus, welcher dem Getriebe großer Klassen fast notwendig anhaftet, wenig Gutes gethan. Will man deshalb in jenem Übergangsalter nachteilige Wirkungen des Schullebens möglichst vermeiden,

so wird man die Versetzung in höhere Klassen mehr von der allgemeinen Stufe der physischen und psychischen Entwickelung abhängig machen, als von dem genauen Maß der Kenntnisse in den einzelnen Lehrfächern. Gerade dadurch aber entstehen dann wider in den oberen Klassen Ungleichheiten in der Vorbereitung, welche hier um so mehr das Vorwalten der individuellen Behandlung fordern.

Der Übergang vom Knaben- in das Jünglingsalter ist mit weniger Schwierigkeiten verbunden, doch tritt auch hier ein Zeitpunkt ein, in welchem das stärker erwachende Sonderleben sich gewaltig gegen die straffe Massenbehandlung und den Mechanismus sträubt, und da dies Sträuben tief in der Natur der geistigen Entwickelung begründet liegt, so soll der Erzieher es beachten und berücksichtigen. Aus diesem Grunde hauptsächlich hören die vorteilhaften Seiten großer Klassen jenseit des 15. Lebensjahres auf und in den obersten Gymnasialklassen kommt man auf eine Stufe, wo, vom rein akroamatischen Unterricht abgesehen, große Klassen weit nachteiliger sind, als auf irgend einer andern Stufe des Gymnasialunterrichts. Teilweise rührt dies freilich von der größeren Schwierigkeit der Fächer her, die manchmal eine geistige Nachhilfe für den einzelnen verlangen, sowie vom größeren Reichtum des Unterrichtsstoffs, der oft schon eine gewisse Vorausnahme der späteren Arbeitsteilung im Gebiete der Wissenschaften begünstigt; zum großen Teile liegt es aber auch in der allmählichen Entfaltung des männlichen Charakters begründet, welcher mehr und mehr einer eigenartigen Herausbildung der Persönlichkeit zustrebt. Das Bedürfnis einer Abkürzung der Stunden oder eines Wechsels in der Behandlungsweise schwindet dagegen im Jünglingsalter vollständig und selbst eine mehrstündige Beschäftigung mit demselben Gegenstande braucht an oberen Gymnasialklassen nicht mehr ängstlich vermieden zu werden und ist oft geradezu zu empfehlen.

Daß man im allgemeinen bei gleichmäßig und gut vorgebildeten Schülern — also auch überhaupt bei einem wolgeregelten Unterrichtsgang — größere Klassen bewältigen kann, als bei starker Ungleichheit der Schüler und lückenhafter Vorbildung, bedarf keiner weiteren Ausführung; auch ist es klar genug, daß die Bewältigung einer größeren Schülermasse in den Anfängen des Unterrichtes überhaupt, wie auch beim ersten Unterricht in neu eintretenden Fächern, besondere Schwierigkeiten hat, während die Fortführung, sobald einmal die Grundlage vorhanden ist, auch mit einer größeren Zahl verhältnismäßig leicht von statten geht. Hier ist nur zu bemerken, daß die anfängliche Behandlung der Schüler in Abteilungen, bis die allerersten Grundlagen gewonnen sind, vielfach auch noch, wo man bisher nicht daran denkt, mit Vorteil verwendet werden kann.

Für große Klassen eignet sich im allgemeinen mehr die synthetische, für kleine die analytische Lehrmethode, woraus der Rückschluß erlaubt ist, daß auch hinwiderum starke Klassen in denjenigen Schulen und Lehrfächern am ehesten zulässig sind, wo ein synthetisches Verfahren an sich schon dem Unterrichtszweck entspricht*). Was die Person des Lehrers betrifft, so ist klar, daß kräftige und straffe Naturen, die kurz, scharf

*) Über den Unterschied beider Methoden vgl. Herbart, Kl. philos. Schriften III, 422 u. ff., wo ein System angenommen wird, bei welchem der analytische Unterricht durch Privatlehrer und der synthetische durch die öffentliche Lehranstalt künstlich ineinandergreifen. Uns scheint, daß auch bei den ausreichendsten Mitteln möglichst der gleiche Lehrer den synthetischen und den analytischen Unterricht geben sollte und auch den letzteren nicht in der Form des Privatunterrichts, sondern als integrierenden Teil des öffentlichen Unterrichts durch Vornahme von Gruppen oder Einzelnen. Vgl. übrigens eine abweichende Auffassung bei Palmer, Päd. S. 363 u. f. Im Text sind die Worte nicht im Sinne Palmers genommen. Der Übergang vom ganzen zum einzelnen an der Hand des Lehrers ist beim „Lernen“ im engeren Sinne des Wortes allerdings für das Kind ebenso wol synthetisch als der umgekehrte Gang. Trotzdem giebt es auch einen analytischen Unterricht, bei welchem nämlich das einzelne besonders zum Bewußtsein gebracht und entwickelt wird aus einem Stoff, den das Kind als ganzes schon hat (entweder durch früheren synthetischen Unterricht oder aus der Weltanschauung, in welcher das Kind aufgewachsen

und befehlend aufzutreten lieben, die geborenen Beherrscher großer Klassen sind, während sie oft aus kleinen Klassen nicht den eigentümlichen Vorteil zu ziehen wissen, welchen diese einem duldsam und verständnisvoll auf den einzelnen eingehenden Lehrer zu bieten pflegen. Auch wird der Lehrer, welcher die Anlage zu beidem in sich trägt, sich ohne Zweifel mehr in ersterer Richtung entwickeln, wann man ihn in eine große Klasse wirft; in letzterer dagegen, wenn er sich von einer mäßigen Schülerzahl umringt sieht. An den untersten Klassen der Volksschule ist nun aber entschieden ein Lehrer der letzteren Art, wenn es ihm nicht gerade an Festigkeit mangelt, am besten an seinem Platz, und es ist deshalb besonders schade, wenn diese feineren Eigenschaften durch das Ringen mit einer übermäßigen Klasse, welches für den angehenden Lehrer oft fast zur Notwehr wird, verkümmert werden müssen. Übrigens steht auf jeden Fall fest, wie sehr auch beiderlei Unterrichtsarten ihre eigentümlichen Vorzüge haben, daß der Lehrer in großen Klassen bei der gleichen Zahl von Lehrstunden eine ungleich größere physische und psychische Anstrengung zu leisten hat. Es liegt daher eine große Roheit und zugleich eine ruchlose Kraftvergeudung darin, wenn Schulbehörden ihre jungen Lehrer, ohne irgend einen weiteren Unterschied zu machen, in große Klassen schicken, wenn sie mit diesen fertig werden können, und in kleine, wenn sie für Beherrschung der großen nicht befähigt scheinen. Bei gleicher Stundenzahl hat dann der letztere ein ziemlich bequemes Dasein, bedarf der Ruhe und Erholung nach den Schulstunden und in den Ferien wenig und kann sich bei sehr mäßiger Strebsamkeit noch wissenschaftlich fortbilden, während dem andern zum Lohn dafür, daß er befähigt ist, eine größere Arbeitskraft in der Lehrstunde abzugeben, auch noch ganz unbefangen, als verstünde sich das von selbst, die ungeheure Last von Korrekturen, die mit einer großen Schülerzahl verbunden ist, aufgeladen wird. Es ist dies um so ungerechter, als einerseits die größere Zahl von Schülern auch naturgemäß ein größeres Schulgeld einbringt, so daß der Staat also hier durch seine ausgleichende Vermittelung einen schwer zu verantwortenden Kommunismus im Verbrauch der Kräfte einführt, andererseits aber jene durch übermäßige Arbeit bestrafte Befähigung gar nicht immer mit einer unverwüstlichen physischen Kraft verbunden ist. Wir haben Lehrer gekannt, die man im Privatverkehr entschieden als zarte, sinnige Naturen ansehen mußte, voll Geist und Leben, aber physisch schwächlich, die es infolge ihres Pflichtgefühls durch Nachdenken und Anspannung aller Kräfte dahin gebracht hatten, daß sie die größten Knabenklassen scheinbar spielend bewältigten. Wenn junge Männer von diesem Schlage dann ihre 3 oder gar 4 Stunden nacheinander gegeben haben, so brechen sie zu Hause ermattet zusammen; nach einigen Jahren folgt Blutspeien und die schöne Kraft ist geknickt und völlig dahin. Umgekehrt mutet man oft denjenigen, welchen die geordnete Beherrschung einer großen Klasse nicht gelingen will, in pädagogischer Hinsicht viel zu wenig zu. Wenn es auch vollkommen richtig ist, daß wie oben bemerkt, die eine Natur von vorn herein mehr für große, die andre mehr für kleine Klassen geeignet ist, so sollte man doch streng daran festhalten, daß die Aufrechterhaltung der Zucht in großen wie kleinen Klassen eine lehrbare Kunst ist, die jeder Fachmann, möge er nun etwas mehr oder weniger Naturanlage dazu mitbringen, sich aneignen kann und soll. An der Volksschule hat man diesen Satz längst beobachtet und die Zöglinge guter Seminare bringen es auch durchschnittlich so weit, daß sie in

ist, aus der Erfahrung oder auch aus dem natürlichen Bewußtsein*). Absolut unumgänglich ist z. B. das analytische Verfahren in oberen Gymnasialklassen beim Durchgehen eines vom Schüler gelieferten Aufsatzes.

*) Ganz richtig, aber wenn der Lehrer, um dem Kind eine Wahrheit erst deutlich zu machen, seine Erinnerung an eine schon früher mitgeteilte Wahrheit wach ruft, so ist das wieder nicht Analyse, sondern eine besondere Art von Synthese. Das Gedächtnis zu Hilfe rufen ist noch nicht analytisches Verfahren. Auf einer höheren Stufe, wie beim Konstruieren eines Satzes, beim Katechisieren über einen Spruch u. dgl. muß allerdings der Schüler selbst analysieren; aber indem der Schüler durch diese Zerlegung der Satzform erst ein Verständnis vom Inhalt erlangt, der ihm zuvor unbekannt oder unklar war, ist auch dies wider vielmehr Synthese. Die bloße Anweisung zum Konstruieren, diesen Unterricht in der Analyse eines Satzes oder eines Sprachganzen wird niemand analytische Methode nennen. Palmer.

jedem Wasser schwimmen können; an den höheren Schulen dagegen ist die eitle und selbstgefällige Verachtung aller pädagogischen Regeln und Fertigkeiten leider noch so vorherrschend, daß es rein dem Zufall überlassen bleibt, ob sich ein Lehrer in dieser Beziehung das Erforderliche aneignet oder nicht. Daraus folgt dann wider, daß man die großen Klassen meist notgedrungen denjenigen aufladen muß, welche sich diese Fertigkeiten angeeignet haben, ohne Rücksicht darauf, ob ihre ursprüngliche Natur eine vorteilhaftere Verwendung in der einen oder andern Weise verspricht.

Man kann endlich noch von einem ganz andern Punkte ausgehen, um einen Anhalt zur Beurteilung der günstigsten Schülerzahl ausfindig zu machen: wenn man nämlich das Verhältnis der Schüler zum Lehrstoff und zum Lehrer ganz bei Seite läßt und die Klasse gewissermaßen als einen kleinen Staat auffaßt, in welchem ein zwar etwas willkürliches, aber doch zum Ganzen strebendes und daher sittlich bildendes Gesamtleben stattfindet. Da wird dann offenbar diejenige Klasse den günstigsten Umfang haben, in welcher sämtliche Schüler miteinander in möglichst gründlichen und vollen Verkehr kommen, welche nicht so klein ist, daß die Genossen der wechselseitigen Anregung entbehren, und nicht so groß, daß die verschiedenen Verkehrsgruppen, die sich immer bilden werden, ganz auseinander fallen und sich schroff gegeneinander abschließen. Diese Zahl wird zugleich ungefähr eine solche sein, bei welcher eine genügende Warscheinlichkeit dafür spricht, daß sich unter den Schülern Charaktere und Talente von aller Art zusammenfinden, ohne daß zu viele Gleichartige, z. B. ehrgeizige Streber, leichtfertige Lustigmacher oder auch Söhne reicher Eltern, ungewöhnlich alte Schüler u. s. w. durch den Klassenverband in engere Genossenschaft und dadurch in die Gefahr einer ungesunden Absonderung geraten. Sollen wir hier eine Zahl nennen, die freilich nur auf den vielleicht stark subjektiv gefärbten Eindrücken unsrer Erfahrung beruht, so würden wir in dieser Hinsicht für Knaben von 12 bis 15 Jahren etwa 30—36, für Mädchen etwas weniger, etwa 24—28 für die günstigste Mitte halten.

Soll man nunmehr darauf verzichten, die Klassen durch ein künstliches System des Lehrplans bald groß, bald klein zu haben, so werden die gleichen Zahlen wol auch dem günstigsten Mittelverhältnis in Beziehung auf den erziehenden Unterricht nahe kommen. In der That hätte auch ein starker Wechsel der Schülerzahl aus demselben Grunde seine Nachteile, aus welchem wir eine wolgerundete, mittelstarke Klasse an und für sich schon, ohne Rücksicht auf den Unterricht, für wünschenswert halten. In Schulen, wo irgend welche äußerliche Gründe, z. B. teilweise Verschmelzung von Gymnasial- und Realklassen, verbunden mit manigfachen Dispensionen, jenen Wechsel der Schülerzahl mit sich bringen, wird der Lehrer sich stets weniger heimisch fühlen und schwerlich dasselbe leisten können, als in Schulen, wo die Klasse wenigstens in der großen Mehrzahl der Fächer ein geschlossenes Ganzes bildet. Daher möchten wir, auch ganz abgesehen von den Schranken, welche die Mittel den meisten Schulen zu setzen pflegen, um des Gesamtzwecks willen darauf verzichten, stets für jedes einzelne Fach die Schüler besonders zu gruppieren; müssen aber um so mehr darauf bestehen, daß den einzelnen Lehrern, sofern sie einen pädagogisch richtigen Gebrauch davon zu machen wissen, eine größere Freiheit in der Behandlung der Klasse erlaubt und zugemutet werde, als sie bis jetzt meist üblich ist. Geht man dann von den Mittelzahlen aus, die wir oben angenommen haben, so wird sich die Verminderung der Schüler für die höheren Klassen in der Regel ganz von selbst herstellen, da ja stets ein Teil derselben frühzeitig entweder in das praktische Leben oder in irgend eine Fachschule übergeht. Nach unten zu entsteht die Frage, ob hier mit einer stärkeren Anwendung der Gruppenbildung innerhalb der Klassen und der teilweisen Entlassung kann geholfen werden, oder ob man weiter gehende Auskunftsmittel als wenigstens wünschenswert hinstellen soll. Das Mittel einer stärkeren Sonderung in Parallelklassen, so z. B., daß für die untersten Stufen der Volksschule je drei auf je zwei für die höheren Stufen kommen, wird sich dabei, wo es anwendbar ist, in erster Linie empfehlen, wobei die

damit verbundne ungleiche Belastung der Lehrer mit einiger Überlegung auszugleichen wäre. Mit der Zeit wird man vielleicht auch bei uns dazu greifen, wie es in Amerika in so großem Maßstabe geschieht, für die Volksschule weibliche Lehrkräfte heranzuziehen, wo dann die ermäßigte Anstrengung gleichzeitig mit geringerer Besoldung sich von selbst empfehlen würde; doch liegt uns diese Eventualität noch zu fern, um hier näher darauf einzutreten. Erwähnung verdient endlich auch das Bell-Lancastersche Monitorensystem, welches in gemäßigter Anwendung und gemischt mit dem direkten Unterricht durch den Lerher immer noch bei einer starken Schülerzahl zu großem Vorteil gereichen kann, während es sich in einseitiger Durchführung und auf übermäßige Schülermassen angewandt nirgend bewährt hat (vgl. d. Art. „Bell").

Doch wir sind damit schon fast im Bereich des Notbehelfs angelangt, der übrigens zur Zeit noch in den meisten Staaten und Gegenden von Deutschland die Regel bildet. Die gesetzlichen Bestimmungen und Verordnungen über Schülerzahl geben uns im allgemeinen nur ein Bild des Kampfes mit der Unzulänglichkeit der Mittel und sind weder als ein genauer Spiegel der wirklichen Zustände zu betrachten, noch als eine Norm des Wünschenswertesten. Selbst als Grenze des Erträglichen darf man sie sich nicht ohne eine bedeutende Elasticität denken, die manchmal so weit geht, daß in der Wirklichkeit die Not weit mehr gilt als die Regel. Eine Zusammenstellung der in einer großen Anzahl von Staaten geltenden Bestimmungen giebt Kirsch, Volksschulrecht, I, S. 414 ff., wo die Frage von vorn herein nicht auf die günstigste, sondern auf die Maximalzahl gestellt ist. Es müsse die Frage beantwortet werden: wie viele Kinder ein Lehrer gleichzeitig zu unterrichten imstande sei. Kirsch bemerkt zu dieser Frage: „Wol ist es wahr, daß dabei auf die Eigentümlichkeit des Lehrers selbst sehr viel ankommt, und daß in der Kraft und dem Willen der Lehrer (nächst der vorhandenen Lokalität) der einzig sichere Maßstab für den Umfang einer Klasse liegt. Doch kann der Schulgesetzgeber nicht umhin, ein Maximum der Schülerzahl zu bestimmen, über welches hinaus kein Lehrer belastet werden darf. Dieses Maximum enthalte die äußerste Grenze, die in keinem Falle überschritten werden soll." Die Frage, wie viel Kinder durchschnittlich auf einen Lehrer zu rechnen sind, hält Kirsch für minder wichtig, weil alles darauf ankomme, ob Sonderklassen eingerichtet sind oder nicht. Wir können ihm hierin nicht völlig beistimmen; möchten vielmehr die Frage, wie viel Kinder sowol im Durchschnitt als auch im Maximum und Minimum auf einen Lehrer kommen und kommen sollen, für die eigentliche Hauptfrage halten, an welche sich die Frage nach der zweckmäßigsten Klasseneinteilung erst anschließen sollte.

Im Königreich Sachsen gelten nach Kirsch für die Volksschulen folgende Bestimmungen: ein Lehrer kann nicht mehr als 50—60 Kinder in einer Klasse beisammen haben; steigt die Zahl über 60, so ist eine neue Abteilung zu bilden. Ein Lehrer kann ferner in der Regel höchstens zwei Abteilungen mit einer Gesamtzahl von höchstens 120 Kindern unterrichten; eine dreifache Klassenabteilung mit einem Maximum von 180 Kindern würde einem Lehrer nur ganz ausnahmsweise gestattet sein. — Im Großherzogtum Hessen gelte dasselbe Maximum von 50—60 mit Klassentrennung bei über 60. Wenn über 100 Kinder vorhanden sind, so sei „wenn die Mittel hinreichen", eine zweite Schule zu errichten, oder ein selbständiger Gehilfe anzustellen. — In Baden sei das Maximum auf 70 bestimmt; bei getrennten Abteilungen auf einen Lehrer 120; ausnahmsweise und mit Bewilligung der Oberschulbehörde höchstens 150. — In Schwarzburg-Sondershausen bei geteilter Schule in der Oberklasse nicht über 60, in der Unterklasse nicht über 80; in ungeteilter Schule 100 auf den einzelnen Lehrer. — In Württemberg dürfe ein Lehrer in Sonderklassen (wobei die älteren Schüler täglich wenigstens vier, die jüngeren wenigstens drei Stunden erhalten sollen) zusammen nicht über 120 Kinder zu unterrichten haben; bei gleichzeitigem Unterricht höchstens 90. — Ein bayrisches Reskript von 1810 fordert, daß bei einer Zahl von gegen 100 Abteilung in zwei Klassen (auf einen Lehrer) eintrete, bis sich die

Mittel zur gründlichen Abhilfe bieten. — Österreich rechnet bei ganztägigem Unterricht auf einen Lehrer 80; doch können auch 10—20 darüber sein. Bei mehr als 100, z. B. 120—130 sei ein Schulgehilfe erforderlich. Bei nur halbtägigem Unterricht könne dagegen die doppelte Zahl der Kinder auf einen Lehrer gerechnet werden, „weil nur eine Hälfte vormittags, die andere nachmittags die Schule besucht." — Waldeck: höchstens 130 Kinder auf einen Lehrer. — Anhalt-Dessau und Köthen: bei mehr als 140 ein zweiter Lehrer anzustellen. — Hannover: bei mehr als 120 kann die Beiordnung eines Gehilfen, bei mehr als 200 die Errichtung einer zweiten Lehrerstelle oder Teilung des Schulverbandes angeordnet werden. — Sehr elastisch verfügt endlich das Großherzogtum Weimar (1853): „Erreicht die Schülermenge eines Ortes die Zahl 120, so ist es wünschenswert, daß ein zweiter Lehrer angestellt werde. Überschreitet die Zahl 140, so wird diese Maßregel, wenn irgend thunlich eintreten; befinden sich mehr als 260 Kinder in einer Schule, so wird darauf Bedacht genommen werden, daß, wenn irgend thunlich, wenigstens vier Lehrer angestellt werden." — So weit nach Kirsch, dessen Angaben (von 1854) vielleicht hie und da schon durch bessere Bestimmungen neueren Datums ersetzt sind*). Über Preußen ist nur so viel zu bemerken, daß sowol nach dem Regulativ vom 3. Oktober 1854 als nach den allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872 achtzig Schüler die Maximalzahl der einklassigen Volksschulen bilden und daß hiernach den Regierungen die Befugnis zuerkannt wurde, Klassenteilungen und Gründung neuer Schulen, je nach Bedürfnis und nach Maßgabe der vorhandenen Mittel einfach anzuordnen.

Das Regulativ vom 3. Oktober 1854 nimmt nun die „einklassige Elementarschule" zur Grundlage seiner Bestimmungen und verlangt, daß diese, soweit den Umständen nach möglich, auch für die mehrklassige Schule gelten sollen. Das System der Halbtagsschule läßt das Regulativ nur ganz ausnahmsweise zu; als Regel gilt, daß der Lehrer seine sämtlichen Schüler gleichzeitig vor sich hat und dafür sorgt, „daß kein Kind, auch das kleinste nicht, ohne Arbeit gelassen wird." Dabei soll das „für die ungeteilte Schule unentbehrliche" Helfersystem, welches von dem „unzulässigen, sogenannten wechselseitigen Unterricht" unterschieden wird, von dem Charakter eines Notbehelfs befreit und zu einer festgeordneten Einrichtung der Schule gemacht werden. Unter diesen Voraussetzungen bestimmt das Regulativ also, daß bei Neubauten von Schullokalen das Raumbedürfnis nicht nach Maßgabe getrennter Abteilungen, sondern nach der ganzen Schülerzahl bemessen werde. Weiter heißt es dann: „Wo die Anzahl der Schüler über 80 steigt, oder wo das vorhandene Lokal auch für eine geringere Zahl von Schülern nicht ausreicht, kann von der Regierung bis zur Anstellung eines zweiten Lehrers oder einer Lehrerin und bis zur angemessenen Erweiterung des Schullokals die Trennung der Schule in zwei Abteilungen ausnahmsweise angeordnet werden."

Man findet einige andre Normalbestimmungen älteren und neueren Datums bei Heppe, Gesch. d. Volksschulwesens (so z. B. IV, S. 331 von Mecklenburg-Schwerin 1823: auf einen Lehrer höchstens 50 Kinder), bei Thiersch über den gegenw. Zust. d. öffentl. Unterr. (Th. ist in seinen Angaben nicht sehr zuverlässig) und in zahlreichen pädagogischen Reiseberichten, Verordnungssammlungen u. s. w. Es würde jedoch keine lohnende Arbeit sein, diese Bestimmungen vollständig zusammenzutragen, da sie weder von den thatsächlichen Verhältnissen der betreffenden Staaten noch von den Zielen und Zwecken der Schulbehörden ein unzweideutiges Zeugnis geben. Hat doch in Württemberg seiner Zeit der Regierungskommissär von Schlayer selbst gestanden, daß die von ihm angesetzte Maximalzahl von 90 gleichzeitig zu unterrichtenden Schulkindern ungefähr das Dreifache sei von der Anzahl, die im Interesse des Unterrichtes zu

*) Allerdings, vgl. die betreffenden statistischen Artikel der Encyklopädie. D. Red.

wünschen wäre. Aber auch von der eingreifenden und regelnden Thätigkeit der Schulbehörden geben jene Bestimmungen keine genaue Vorstellung, da sie in den meisten und bedeutendsten Staaten mit sehr großer Elasticität gehandhabt werden. In der Schweiz haben mehrere Kantone solche Maximalbestimmungen in das Schulgesetz aufgenommen und ihnen dadurch eine unbedingte Giltigkeit zugesprochen, was in Deutschland, so viel wir wissen, nirgend der Fall ist. So verfügt z. B. das Schulgesetz des Kantons Zürich: „Wo in einer Schule während dreier Jahre andauernd mehr als 100 Alltagsschüler sind, da soll ein zweiter Lehrer angestellt und ihm ein besondres Schulzimmer angewiesen werden. Der Erziehungsrat ist jedoch berechtigt, mit Rücksicht auf die Verhältnisse der Gemeinden, die Schullokale oder andre besondre Gründe die Teilung einer Schule auch dann schon anzuordnen, wenn die Schülerzahl über 80 angestiegen ist.“ Hier sind also scheinbar fast dieselben Maximalbestimmungen, wie in Preußen, allein da sie Gesetzeskraft haben und rücksichtslos durchgeführt werden, so ist der thatsächliche Zustand ein ungemein verschiedener. Aber auch in den verschiedenen Gegenden des preußischen Staates muß der Zustand notwendig ein sehr verschiedener sein, da die Bezirksregierungen trotz des ihnen zustehenden Rechts die thatsächlichen Verhältnisse nicht unbeachtet lassen können. Die näheren Angaben finden sich für das Jahr 1882 in dem Centralblatt für die gesamte preußische Unterrichtsverwaltung, 1883 S. 300 ff., woraus hier nur summarisch angeführt werden mag, daß die Zahl der Schulorte (für das Volksschulwesen) 29 711, der Schulen 33 040, der Schulklassen 65 968, der Lehrerstellen 59 917 und der Schulkinder 4 339 729 betrug, so daß auf eine Schulklasse durchschnittlich 66 Kinder und auf je 72 Schulkinder ein Lehrer kam. Diese Durchschnittszahlen entsprechen indes selbstverständlich bei weitem nicht überall dem thatsächlichen Zustande, nach welchem in vielen Schulen und Landesteilen die Schülerzahl bis auf 100 und mehr für einen Lehrer steigt, anderswo freilich auch hinter 70 zurückbleibt.

Erwähnung verdient bei der Frage der Schülerzahl noch die natürliche und allgemeine oder aus besondern Verhältnissen hervorgehende Verschiedenheit der Anzahl der einzelnen Jahresstufen der Kinder. Schon die allgemeinen Sterblichkeitsverhältnisse bedingen eine größere Stärke der jüngsten Jahrgänge; an höheren Schulen aber entsteht infolge der manigfachsten Einflüsse oft ein sehr verwickeltes und doch ziemlich stetiges Verhältnis zwischen der Schülerzahl der einzelnen Klassen, zumal wenn dieselben nicht streng nach Jahreskursen abgeteilt sind. Der Einfluß der Sterblichkeit ist sehr gering und kann innerhalb der gewöhnlichen Periode der Volksschule fast als verschwindend betrachtet werden. Zwar beträgt die Gesamtzahl der Kinder zwischen 7 und 14 Jahren im größten Teil von Deutschland ungefähr ein volles Viertel weniger als die Gesamtzahl der Kinder unter 7 Jahren; allein innerhalb des schulpflichtigen Alters ist die Sterblichkeit gering und wenn man etwa einen Todesfall jährlich auf die Durchschnittsklasse rechnet, bleibt man nicht weit unter der Wirklichkeit. Zwischen den untersten Klassen der Volksschule und den höchsten Klassen der höheren Schulen würde dann freilich der Unterschied schon merklich sein, doch treten hier ganz andere Ursachen entscheidend in den Vordergrund: vor allen Dingen die allmähliche Abzweigung der Schüler durch den Übergang zur Erwerbsthätigkeit und der praktischen Vorbereitung für dieselbe. Hier sind die Verhältnisse je nach der Natur der Schulen, nach den gesetzlichen Bestimmungen, welche freilich betreffs des einjährigen Heerdienstes jetzt durch ganz Deutschland dieselben sind, sowie nach dem Wolstand und den Gewohnheiten der Bevölkerung sehr verschieden und müssen für jeden Fall besonders erforscht und in Betracht gezogen werden. So ergiebt sich z. B. für das Verhältnis der Schülerzahl in Prima zu derjenigen in Sekunda an den preußischen Realschulen erster Ordnung ein total verschiedner Maßstab, wie bei den Gymnasien, die doch äußerlich parallel laufend organisiert sind. Dergleichen eigentlich selbstverständliche Verhältnisse werden, wo neue Schuleinrichtungen in Frage kommen, weit häufiger außer Acht gelassen, als man denken sollte.

Die Frage der unter einem Lehrer gleichzeitig zu vereinigenden Schülerzahl ist im wesentlichen eine Frage der neueren deutschen Pädagogik, sofern diese erst das Wesen des Klassenunterrichts als eines wirklich gemeinsamen, die ganze Masse der Schüler gleichzeitig in geistige Thätigkeit versetzenden Unterrichts erfaßt und ausgebildet hat. Im Auslande findet man meist entweder noch die alte Methode, bei welcher der Lehrer ein Kind nach dem andern vornimmt und zufrieden ist, wenn die übrigen unterdessen leidlich still sitzen oder sich für sich beschäftigen, oder dann die Lancastermethode, bei welcher der persönliche Unterricht des Lehrers fast ganz zurücktritt und fast alles durch die Monitoren mitgeteilt und abgefragt wird. Bei älteren Pädagogen und in den älteren Schulordnungen findet man nur wenige und dabei allgemein gehaltene Bemerkungen über die Schülerzahl. Die Lehrer klagten nicht leicht über die starke Schülerzahl, weil ihre Einnahme vom Schulgeld bedingt war, und im übrigen verfuhr man bei der Errichtung neuer Schulen, Klassen und Abteilungen nach dem jeweiligen Bedürfnis und den vorhandenen Mitteln. Auch die von Rousseau und Basedow ausgehenden Anregungen zur Umgestaltung des Erziehungswesens blieben ohne bedeutenden Einfluß auf die vorliegende Frage. Man gieng in dieser pädagogischen Strömung einseitig vom Individuum aus und kam daher auch zu einer noch heute vielfach nachwirkenden Überschätzung der Vorteile kleiner Klassen. So findet sich in einer Abhandlung von Trapp im Allgem. Revisionswerk VIII, S. 208 folgende Äußerung: „Wenn sich bei einer genauen Untersuchung finden sollte, daß etwa 12 bis 20 die höchste Anzahl wäre, die ein Lehrer zu einer Zeit gehörig besorgen könnte, so würde dies der schwierigste Punkt bei der im Jahr 2440 zu erwartenden reellen Schulverbesserung sein."

Erst die pestalozzische Schule bildete die Idee einer gemeinsamen geistigen Thätigkeit des Lehrers und seiner Schüler mehr und mehr aus, stellte die dazu dienlichen Regeln und Hilfsmittel fest und erzog nach und nach ein Geschlecht von Lehrern, zunächst auf dem Felde der Volksschule, welche zu dieser Art des Unterrichtes befähigt war. Seitdem haben viele denkende Pädagogen sich auch mit der Frage der günstigsten Schülerzahl und des Maximums, mit dem überhaupt noch ersprießlich gearbeitet werden kann, beschäftigt. Dabei ist unverkennbar, daß mit der Ausbreitung der pestalozzischen Pädagogik eine Reaktion eintritt gegen die im 18. Jahrhundert herrschende Forderung einer möglichst niedrigen Schülerzahl. Unverkennbar mußte die Auffrischung des Chorsprechens, verbunden mit der Entwickelung des Anschauungsunterrichts, nachdem der letztere ein wenig von seinen Einseitigkeiten gereinigt war, ein bedeutendes Hilfsmittel für die Erhaltung der Gesamtthätigkeit einer Klasse werden. Selbst die viel kritisierte „Lückenlosigkeit" des Unterrichtes und die so oft mißverstandne „Mechanisierung" desselben erwiesen sich auf die Dauer nur als Hilfsmittel, um die wahre Natur eines Klassenunterrichtes im Gegensatz zum Einzelunterricht zu entwickeln. Das pestalozzische Familienprinzip in seiner Fortbildung zum Prinzip der Schulfamilie gab diesen Bestrebungen den Abschluß und seitdem ist bei allen neueren Umgestaltungen der Pädagogik doch dieser Faden nicht mehr abgerissen.

Niemeyer, der sich zur pestalozzischen Pädagogik sehr kühl und kritisch verhält, ist denn auch unter den in der Gegenwart noch benutzten Pädagogen derjenige, welcher bei all seinem sonstigen Scharfsinn am wenigsten Verständnis für das Wesen des Klassenunterrichts zeigt. Er stellt den allgemeinen Satz auf: „Jede zu große Anzahl von Menschen, eng miteinander verbunden, bildet sich schwerer, als wenn die Gesellschaften klein sind." Man könne daher bei einer Schule die Zunahme der Schülerzahl nur dann gerne sehen, wenn sich hinlänglich viele Abteilungen (Klassen) unter besondern Lehrern bilden lassen. „Jede Vermehrung der Abteilungen, wodurch die Zahl der Lehrlinge einer Klasse vermindert wird, ist ein Gewinn für das Ganze und für die einzelnen; jede Zusammenziehung von mehreren Klassen ein Rückgang für die Schule." Hienach würde es also ein Minimum der wünschenswerten Schülerzahl

gar nicht geben. „Dürfte man sich Idealen überlassen", sagt Niemeyer, „so würde eine Zahl zwischen 20 und 30 Lehrlingen die höchste sein. Da eine solche Begrenzung aber bei dem Bedürfnis so vieler Lehranstalten im Staat, und bei der großen Menge der unterrichtsfähigen Kinder am wenigsten möglich ist, so sollte man wenigstens in keiner Schule die Zahl von 50 überschreiten, in den höheren Schulanstalten aber, wo irgend möglich, nicht über 30 in einem Zimmer hinausgehen." Ähnlich scheint freilich auch Denzel zu urteilen, wenn er (Einl. in die Erz. und Unterrichtsl. II, § 70) bemerkt: „Beabsichtigt man die möglichst vollkommene Einrichtung einer Schule, so darf die Zahl der Schüler, welche zu gleicher Zeit unterrichtet werden, nicht über 30 steigen." Allein Denzel ist fernerhin auch der Ansicht, daß sich bei einer Schule von 20 bis 25 Schülern alles „ohne eine auf gegebene Gesetze gegründete Ordnung", wie in einem Familienkreise von selbst mache; und jene feste Schulordnung, zu deren Erhaltung die Kinder selbst mitzuwirken haben, betrachtet Denzel als ein sittlich erziehendes Moment von großer Wichtigkeit, wie er dies an mancher Stelle seines Werkes ausspricht. Da nun aber dasselbe bei einer zu geringen Schülerzahl wegfällt, so wird man, wenn man auf diese sittliche Erziehung durch ein gegebenes, die Gesamtheit regelndes Gesetz nicht verzichten will, die Zahl 30 als eine Normalzahl betrachten müssen, die auch nach unten nicht viel verringert werden darf. Dies gilt aber namentlich für das mittlere Knabenalter. Was die früheste Altersstufe betrifft, so bemerkt Denzel sehr richtig, übereinstimmend mit unsrer vorstehenden allgemeinen Untersuchung, daß hier gerade die Schülerzahl am wenigsten gesteigert werden dürfe. Zieht man nun ferner die Unzulänglichkeit der Mittel in Betracht und verzichtet auf die Normalzahl von 30, so stellt Denzel das Maximum der Zahl, die ein Lehrer überhaupt noch zu gleicher Zeit zweckmäßig unterrichten könne, auf 80, freilich mit der (heute nicht mehr zutreffenden) Bemerkung, daß sich unter 10 Lehrern kaum einer finden würde, der dazu wahrhaft imstande sei. — Diesterweg betont in dieser Frage hauptsächlich die Individualität des Lehrers und meint, einer könne nicht 60, vielleicht nicht 40 Kinder gut zugleich unterrichten, wo ein andrer mit der doppelten Anzahl gut fertig werde (vgl. Kirsch a. a. O.). Danach müßte man das Maximum schon auf 80—120 erhöhen; freilich mit dem Vorbehalt, daß es unter keinen Umständen allgemein zur Anwendung kommen dürfe. — Curtman, welcher mit Recht hervorhebt, daß das Prinzip des Einzelunterrichts schon deshalb nicht genüge, weil der Mensch ja auch für das Leben in einer Gesamtheit zu erziehen sei, nimmt die Zahl von 60 Schülern, also mehr als das äußerste Maximum, welches Niemeyer zugeben wollte, als eine zweckmäßige Mittelzahl für die Stärke einer Volksschulklasse an und glaubt, daß ein Lehrer auf dem Lande wol — dies dann aber als Maximum — zwei solche Klassen in getrennter Unterrichtszeit, zusammen also 120 Kinder, unterrichten könne. In einer einzigen Klasse will er „unter den günstigsten Umständen" nicht über 100 gehen. Solche Umstände seien: gleiches Alter, geringe Anforderungen an die Fortschritte (was wol eigentlich nicht unter die günstigen Umstände zu zählen ist), bequemes Lokal, vollständiger Apparat, geebnete Zucht. Für Gymnasien will Curtman bei 30 Schülern stehen bleiben, weil sonst die Zucht zu viel Zeit verschlingt"; ein Grund, den wir nicht anerkennen können, da die Zucht, sobald nur der Unterrichtsgegenstand den Lehrer nicht zu sehr an den einzelnen Schüler fesselt, in einer größeren Klasse nicht sowol mehr Zeit, als vielmehr größere Strenge und Spannung erfordert, so daß ein drohender Blick schon dasselbe thut, was in kleineren Klassen eine Ermahnung. Die Erfahrung zeigt jedem Lehrer, der beides durchgemacht hat, daß er in der größeren Klasse ganz von selbst auch strenger auftritt und daß die größere Zahl der Schüler eine strengere Zucht, sobald einmal der richtige Ton getroffen ist, geradezu begünstigt — natürlich nur, solange die Zahl nicht eine übermäßige wird.

Hätten wir unserseits die Umstände zu bezeichnen, unter welchen ein Maximum der Schülerzahl zu erreichen ist, so würden wir den von Curtman genannten Be-

dingungen (mit Weglassung der geringen Anforderungen) noch hinzufügen: Altersstufe zwischen 10 und 13 Jahren, ein klar geordnetes und richtig begrenztes Pensum, Lehrstoffe, die ein bedeutendes mechanisches oder akroamatisches Element in der Unterrichtsweise ertragen (ersterer Art z. B. Rechnen und lateinische Formenlehre, letzterer Geschichte und Religion), mäßige Stundenzahl für Lehrer und Schüler. Was die persönlichen Eigenschaften des Lehrers betrifft, der eine große Klasse beherrschen soll, so ist von denselben schon oben die Rede gewesen. Wo es um ein wirkliches Maximum geht, darf eine kräftige Gesundheit, gute Stimme und ein scharfes Auge nicht fehlen; pädagogische Bildung und Kenntnis aller didaktischen Kunstgriffe selbstverständlich. Unter solchen Umständen zweifeln wir durchaus nicht, daß ein einziger Lehrer 80—100 Schüler mit Erfolg unterrichten kann. Für die Praxis ist jedoch mit einem solchen Maximum wenig gewonnen, und zwar hauptsächlich aus zwei Gründen: einmal weil alle jene Bedingungen nur selten zusammentreffen werden, sodann aber, weil die Erziehung in einer solchen Klasse, wenn nicht noch andre Elemente hinzutreten, sehr einseitig bleiben müßte und überhaupt keinen vollständigen Bildungsgang umfassen könnte, da nun einmal nicht alle Lehrgegenstände und nicht alle Teile eines und desselben Gegenstandes sich zu einer solchen Behandlungsweise eignen.

Das gesetzliche Maximum sollte so gestellt werden, daß ein treuer und befriedigend vorgebildeter Lehrer, der seine Kräfte ordentlich einsetzt, auch ohne besonders ausgezeichnete Gaben sein Ziel noch erreichen kann, und da würden wir selbst für eine Klasse gleichartiger Schüler nicht über 70, für eine gemischte Klasse (einklassige Volksschule) nicht über 50 hinausgehen. Wo die Jugend einer Dorfschule in zwei Abteilungen geteilt ist, kann man ernsthaft zweifeln, ob die untere oder die obere stärker sein sollte. Wie wir oben gesehen haben, sollte an und für sich das zartere Alter kleinere Klassen haben. Führt man dies aber bei einer Dorfschule durch, so wird die Oberklasse nicht nur stärker, sondern sie erhält auch verschiedenartigere Jahresstufen und eignet sich dabei weniger zur teilweisen Trennung. Umgekehrt kann man mit dem letzteren Mittel in der Unterklasse sehr wol aushelfen und dabei noch den großen Vorteil erzielen, daß die jüngsten Kinder überhaupt weniger lang an die Schulbank gefesselt werden. Angenommen etwa, man hätte sieben Jahresstufen von je 15 Schülern. Alsdann könnte man die Gesamtzahl von 105 passend so teilen, daß 45 auf die Oberklasse fielen, 60 auf die Unterklasse. Beide Lehrer seien zu 30 Stunden wöchentlich verpflichtet, je drei an sechs Vormittagen und vier Nachmittagen. Alsdann könnte man vom Lehrer der Oberklasse füglich verlangen, daß er seine 45 beständig zusammen behielte und beschäftigte; der Lehrer der Unterklasse dagegen könnte seinen Unterricht etwa folgendermaßen einrichten: morgens erste Stunde: die beiden ältesten Jahrgänge; zweite und dritte Stunde: sämtliche Schüler; nachmittags die erste und zweite Stunde: die drei älteren Jahrgänge; die dritte Stunde: die 15 Schüler des jüngsten Jahrgangs allein. Dann hätten die Schüler der ersten und zweiten Abteilung der Unterrichtsklasse 26, die der dritten Abteilung 20 und die der vierten Abteilung nur 16 Stunden in der Woche, wovon vier ganz allein. Infolge dieser Einrichtung, bei welcher sich der Lehrer wenigstens eine Zeit lang ganz ungestört den ersten Anfängen widmen könnte, würde ohne Zweifel ein besseres Ergebnis erreicht, als wenn man auch diesem Lehrer zumuten wollte, seine sämtlichen Schüler immer zusammen zu behalten. Ähnliche Kombinationen sind aber in großer Zahl möglich und leicht einzurichten, sobald einmal das Prinzip zugegeben ist. Bei einer nach Jahresstufen durchgeführten Klasseneinteilung sollte entsprechend den Lehrern der untersten Klassen gestattet werden, dieselben in Parallelabteilungen oder nach den Fähigkeiten einzuteilen und dann ähnlich mit teilweiser Entlassung der Schüler zu Werke zu gehen. Der leichteren Gesamtaufgabe wegen könnte dann immerhin dem Tagewerk dieser Lehrer $^1/_2$—1 Stunde zugegeben werden, insbesondere zur regelmäßigen Nachhilfe für die schwächsten Schüler bestimmt.

Bei der gehobenen Volksschule, Mittelschule, Sekundaschule oder wie man eine solche Schule benennen mag, die ihren Schülern unmittelbar vor dem Übergang in das praktische Leben noch einen erweiterten Kreis von Kenntnissen geben will, ist vor zu starken Klassen ernstlich zu warnen, obwol das Lebensalter vielleicht der Massenbehandlung noch nicht widerstreben würde. Es liegt in der Natur dieser Schulen, daß ihre Schüler und Schülerinnen bereits stark unter dem Einfluß des elterlichen Hauses mit seinen Sorgen und Arbeiten stehen oder schon durch Rücksichten auf den zu erwählenden Beruf in eine besondere Richtung getrieben werden. Dieser Neigung kann und soll der Lehrer nur teilweise Widerstand leisten; er wird mehr ins einzelne gehen müssen, als bei andern Schülern, und der gleichmäßige Mechanismus des Massenunterrichts wird daher unanwendbar. Auf bestimmte Zahlen einzugehen gestattet jedoch die große Verschiedenartigkeit dieser Schulen nicht.

Ganz anders bei den Unter- und Mittelklassen der Gymnasien. Hier ist alles auf das ferne Ziel einer höheren Bildung eingerichtet; man befindet sich auf dem Boden der Gymnastik, nicht der Aneignung nutzbarer Kenntnisse und Fertigkeiten. Wenn auch in diesen Klassen die Mehrzahl der Schüler für denselben Lebensweg bestimmt ist, wie die Schüler einer Mittelschule, so ist es doch ihr Schicksal, die Bahn der Minderheit einstweilen mit zu verfolgen: eine Einrichtung, die vom Standpunkt des bürgerlichen Lebens aus ihre Schattenseiten, aber auch ihre Vorzüge hat. Die Fächer dieser Klassen eignen sich zum großen Teil auch nicht übel zum Massenunterricht, ganz besonders neben dem Rechnen die Elemente der alten Sprachen bei der hergebrachten synthetischen Unterrichtsweise. Über 50 hinaus wird die Sache freilich bedenklich, wäre es auch aus keinem andern Grunde, als wegen der bei den Philologen so häufigen Kurzsichtigkeit. Nun aber besteht ferner selbst von Anfang an nicht der ganze altsprachliche Unterricht in jenem mechanischen Einüben. Es kommen die Schriftsteller und die Anleitung zur eignen Vorbereitung; es treten sprachliche Besonderheiten auf, für deren Verständnis der Geist geweckt und oft individuell geleitet werden muß. Dann schleicht sich ein Fach nach dem andern in den Lehrplan des Gymnasiums ein, bei welchem ganz andre Anforderungen auftreten. Wir erwähnen nur die Mathematik. Hier ist zwar die alte Unsitte, daß der Lehrer sich die „mathematischen Köpfe" heraussuchte und mit diesen unbekümmert um das Schicksal der übrigen durchgieng, glücklich am Verschwinden; aber ein beständiges Eingehen auf einzelne Schwächen und Mißverständnisse ist unerläßlich, um in diesem Fach auch die mittelmäßigen Schüler vorwärts zu bringen. Dann nehme man das Französische mit den Schwierigkeiten der Aussprache; weiterhin ganz besonders das Fach des Deutschen, welches seiner Natur nach so recht zu einem Gegengewicht gegen den Einfluß des Mechanischen und Stofflichen, zu einer Pflegestätte freier, organischer Form bestimmt ist: man wird bald finden, daß hier entgegengesetzte Anforderungen zu erfüllen sind, die nur in einem Kompromisse, wenn nicht in neuen und verwickelteren Einrichtungen einigermaßen versöhnt werden können*). Man wird daher auch in der Regel darauf verzichten müssen, in den mechanischeren Teilen des Unterrichts das Äußerste zu leisten, um vielmehr zu einem guten Durchschnitt der Leistungen zu kommen und namentlich die Weckung des feineren Verständnisses und des eigenen Nachdenkens nicht zu verabsäumen. Dabei aber wird eine Zahl von 40 Schülern auf eine Klasse schon als Maximum bezeichnet werden dürfen. Stellt man die unterste Klasse eines Gymnasiums auf etwa 40 Schüler, so werden die nächstfolgenden Stufen in den meisten Fällen noch etwas stärker werden, da diesen Klassen mehr Auswärtige zuströmen, die sich so weit privatim vorbereiten ließen, während die Ortsangehörigen schon einfach

*) Wir denken hier namentlich an eine Berücksichtigung der amerikanischen Unterrichtsweise, bei welcher jeder Schüler für sich an seinem Pulte arbeitet und vom Lehrer, der, wie beim Zeichenunterricht, von einem zum andern geht, unterstützt, korrigiert und geleitet wird. So wenig diese Unterrichtsweise die deutsche ersetzen kann, so wird sie doch vielleicht später einmal zur Erlangung der besten Resultate mit derselben kombiniert werden.

deshalb bleiben, weil sie das schulpflichtige Alter noch nicht verlassen haben. Dies Wachsen der Klassen bis zur Tertia (nach preußischer Zählungsweise) ist bei strenger Zucht im allgemeinen nicht nachteilig, doch sollte man bei einer Zahl von 50 die Schüler mindestens für einen Teil der Fächer trennen. Bei vollständiger Trennung in zwei Abteilungen könnte dann immerhin wider für einzelne Unterrichtsfächer eine Vereinigung derselben stattfinden. In den oberen Klassen macht sich dann eine starke Abnahme der Schülerzahl von selbst durch den Übergang vieler zu praktischer Thätigkeit in verschiedenen Berufszweigen. Man sollte in einer Sekunda nicht mehr als 30—35, in Prima nicht mehr als etwa 25—30 haben, um noch etwas rechtes leisten zu können. Außerdem verdient für die höheren Schulen noch besondere Beherzigung, daß bei einer Bewältigung einer großen Schülerzahl durch einen kräftigen Lehrer nicht nur der Unterricht leicht in Abrichtung und die Unterrichtskunst in äußere Fertigkeit ausartet, sondern auch unabweislich die straffe und stetige Anspannung der gefüllten Klasse demnächst in geistige Abspannung des einzelnen Schülers umschlägt.

Es bedarf endlich kaum der Bemerkung, daß wenigstens bei den höheren Schulen die Frage der Schülerzahl nicht nur für die einzelnen Klassen, sondern auch für die Gesamtheit der Anstalt ihre ernste Bedeutung hat. Bei der Volksschule vermag die scharfe Sonderung der Lehrpensa, die spezielle Festsetzung der Methoden und die gesamte Organisation der Schule weit eher die Einheit oder doch einen sicheren Gang der Stufenfolge zu wahren, als beim Gymnasium, wo notwendig die persönliche Wachsamkeit eines Rektors, verbunden mit dem Meinungsaustausch in den Konferenzen, die Einheit des Ganzen erhalten muß. Bei einer Gesamtzahl von über 240 Schülern wird das schon äußerst schwierig werden, wenn der Rektor nicht nur flüchtig in die Klassen hineinsehen, sondern sich vom Stand der Kenntnisse in denselben eine genügende Anschauung verschaffen will. Dazu kommt, daß ein Gymnasium aus zahlreichen hier nicht weiter zu verfolgenden Gründen nicht nur in Beziehung auf den geordneten Unterrichtsgang, sondern auch in Beziehung auf den ganzen Geist der Anstalt eine den Charakter der einzelnen Klassen wider vom Ganzen aus bestimmende Einheit sein sollte, während bei der Volksschule die moralische Einheit sich bei der einen Klasse von selbst ergiebt. Zu große Gymnasien sind daher entschieden vom Übel, wenn auch die ausreichendsten Mittel da sind, um die Überfüllung der einzelnen Klassen durch Parallelklassen zu vermeiden. Für eine jede solche Anstalt dürfte die günstigste Gesamtzahl etwa 250 sein, das zulässige Maximum sollte etwa bei 300—350 liegen.

Was die gesetzliche Regelung der Schülerzahl betrifft, so ist nach der Seite des wünschbaren Minimums hin nichts zu machen. Wenn zwei Gemeinden eigene Schulen unterhalten wollen und können, so sollten sich die Behörden — den Fall ungenügender Lehrerbesoldung, Lehrmittel u. s. w. natürlich ausgenommen — wol hüten, sie zur Vereinigung zu nötigen. Man muß eben in solchen Fällen auf die Vorteile der sittlichen Erziehung in einem größeren Ganzen verzichten und dafür die Vorteile einer mehr familienmäßigen Schulerziehung annehmen. Der Nachteil wird um so geringer sein, je mehr sich solche ganz kleine Schulen auf dünn bevölkerte Gegenden beschränken, in welchen die Kinder noch weniger für ein dichtes Zusammenleben mit zahllosen größtenteils fremden Menschen zu erziehen sind, als z. B. in großen Städten. Die Hauptrolle spielt natürlich das Maximum und hier sollte man, ohne übrigens die Schranken ganz starr zu ziehen, doch bedeutend mehr auf den Wortlaut der einmal erlassenen Bestimmungen sehen, als zur Zeit weitaus im größten Teile von Deutschland geschieht. Daß, wie es in Preußen öfters der Fall ist, der Durchschnitt der Schülerzahl höher steht als das von der obersten Behörde empfohlene Maximum, ist ohne Zweifel ein abnormes Verhältnis, auf dessen Abänderung alle Beteiligten bedacht sein müssen. Auch darf man nie vergessen, daß die Frage der Mittel zur Durchführung des als richtig Erkannten keine solche ist, bei welcher man eine absolute Unmöglichkeit vor sich hätte. Die Anstellung eines Lehrers auf je 50—70 Kinder im schulpflichtigen

Alter wird nur da zur Unmöglichkeit, wo die übrigen Lasten, welche den Gemeinden und den Einzelnen aufliegen, zu drückend sind. Es gilt den relativen Anteil der Volksbildung an den Opfern, die der Einzelne dem Gesamtwol bringen kann, zu steigern; und wenn man bedenkt, daß an höheren wie an niederen Schulen, ganz besonders aber an einem großen Teil der Volksschulen, die bisherigen ungenügenden Leistungen hauptsächlich auf Rechnung einer übermäßigen Schülerzahl zu setzen sind, so wird man noch nicht so leicht darauf verzichten, in dieser Hinsicht eine baldige und bedeutende Besserung der bestehenden Verhältnisse zu erwarten. Allerdings sind die der einzelnen Gemeinde obliegenden Schullasten, namentlich in den ärmeren Landesteilen, häufig sehr schwer; sie sind besonders unter den Gemeinden sehr ungleich, so daß der Staat seine Verpflichtung, ausgleichend und helfend einzutreten, nicht mehr abweisen kann. Dies gilt hauptsächlich von den Volksschulen, aber auch von den höheren Anstalten. Gymnasien mit 600 und mehr Schülern sind für Lehrer und Schüler, insbesondere für den Direktor Mißbildungen, denen nicht durch Erweiterung und durch Hinzufügung neuer Klassen, sondern nur durch Errichtung und Abzweigung neuer Anstalten abgeholfen werden kann. **A. Lange † (Schrader).**

Schulabtritt, s. Schulgebäude.

Schulakte. Schulfeierlichkeiten. Obgleich „Akt“ (actus), auf die Schule bezogen, eigentlich jede Thätigkeit oder Handlung derselben bezeichnen kann, verstehen wir doch unter Schulakt nur eine solche Lebensäußerung der Schule, welche sich als eine feierlich hervortretende zu erkennen giebt. Vorzugsweise wird unter Schulaktus im Gegensatz zu Schulexamen oder Schulprüfung (s. d. Artikel) ein öffentliches Auftreten der Schule mit Gesang, Deklamationen und Vorträgen oder Reden von Schülern (daher auch Redeaktus) ohne Prüfung verstanden. Wir fassen gewöhnlich unter Schulakt Schulfeierlichkeit und Schulfest zusammen: es kann eine Schulfeierlichkeit zu einem Feste werden; ein Schulfest ist in der Regel, aber nicht notwendig, mit einer Schulfeierlichkeit verbunden. Das Austeilen der halb- oder vierteljährlichen Censuren an die Schüler ist ein Schulakt: er wird zu einer Schulfeier, wenn es in feierlicher, durch Gesang, Gebet und Ansprache gehobener Weise geschieht; ein Schulfest ist das Austeilen der Censuren an sich nicht, es müßten denn andere Festlichkeiten damit verbunden sein; aber es kann für diejenigen Schüler zu einem Feste werden, welche in dem Bewußtsein, ihre Pflicht gethan und den Erwartungen der Eltern und Lehrer entsprochen zu haben, eine gute Censur erwarten, sie erhalten und infolge dessen eine besondere, auch äußere Anerkennung von der Schule (Prämien) oder den Eltern bekommen. (Vgl. Schulzeugnisse.) Eine öffentliche Prüfung ist an sich eine Schulfeier, jedoch kein Schulfest; aber sie kann dazu werden*).

Feier (altdeutsch fîra, vîrra, mhd. vîre, aus lat. feria) bezeichnet zuerst die Ruhe von der Arbeit, das Aufhören der Arbeit, wie wir von Feierabend als dem Beschlusse der täglichen Arbeit, von der Feierglocke, durch welche das Zeichen zum Feierabend gegeben wird, reden, das Zeitwort feiern (altdeutsch fîron) in seiner intransitiven Bedeutung das Aufhören oder Ausruhen von der Arbeit. Sodann tritt als zweites Moment für diese von der Arbeit freie Zeit die hervorragende Bedeutung derselben vor den übrigen, dem gewöhnlichen Leben und Treiben gewidmeten Zeiten hinzu, wie sie sich am deutlichsten in den Wörtern „feierlich“ und „Feiertag“ zu erkennen giebt. Feiertag bezeichnet ursprünglich nur einen Ruhetag (1 Mos. 2, 2 und 3; 2 Mos. 20, 8—11, 5 Mos. 5, 12—15), an dem die gewöhnliche Arbeit aufhören, dafür der Geist auf etwas Höheres gerichtet, statt des irdischen und menschlichen Dienstes ein Gottesdienst geübt (gefeiert) werden soll. Feiern (transitiv) bezeichnet daher, etwas

*) Von den öffentlichen Prüfungen an dem berlinischen Gymnasium zum grauen Kloster unter dem älteren Bellermann sagt der Provinzialschulrat Bormann (Schulkunde, III. S. 89): „Uns, den Schülern, erschien der Prüfungstag als ein Festtag, ja als der festlichste Tag in dem Schulleben des ganzen Jahres.“

aus dem Gewöhnlichen und Alltäglichen hervorheben, zu etwas Besonderem, Bedeutungsvollem und die Seele Ergreifendem machen, daher denn auch ein Fest feiern, feierlich begehen, einen Tag festlich begehen, so daß die Bedeutung beider Wörter zuweilen gleich wird, wie in Festkleid und Feierkleid, während in andern ein geringer Unterschied bleibt, wie in Festtag und Feiertag, mehr noch in Schulfeierlichkeit und Schulfest. Bei der ersteren kommt es wesentlich darauf an, eine feierliche, d. h. eine gehobene, eine von dem gewöhnlichen und alltäglichen Treiben abgewandte und auf das Ewige und Unvergängliche gerichtete Stimmung der Seele hervorzurufen. Eine solche ist die notwendige Grundlage bei der öffentlichen Gottesverehrung; sie war es in früheren Zeiten auch durchgängig bei den Schulfesten und Schulfeierlichkeiten, da diese einen durchaus kirchlichen Charakter hatten; die Schulen, wie von der Kirche ausgegangen, wurden auch als Glieder derselben betrachtet. Die Verbindung zwischen beiden ist in neuerer Zeit mehrfach gelockert, in manchen Ländern sogar ganz aufgehoben (z. B. in den Niederlanden, aber zu welchem Nachteil für die Schulen und somit auch für das Staats- und kirchliche Leben, darüber s. Schwartz, die religionslose Schule in Holland, Vortrag im evangelischen Verein zu Berlin 1868), besteht aber bei uns noch in einer mehr oder weniger festen Weise. Jedenfalls muß das religiöse Element bei allen Schulfeierlichkeiten ausdrücklich (durch Gesang und Gebet) oder mittelbar (durch den ganzen Charakter derselben) sich zu erkennen geben. Die Hauptsache in dieser Hinsicht ist, daß die Lehrer und Leiter vom Lichte des evangelischen Christentums durchdrungen seien; aber auch abgesehen davon werden die Schulfeierlichkeiten, wenn sie nur ihren Inhalt, namentlich den Gesang, aus dem Umfange der gewöhnlichen kirchlichen Andacht entnehmen, nicht ohne bedeutende Einwirkung auf die Stimmung der Teilnehmenden bleiben. Je mehr freilich eine Schulfeier in die Öffentlichkeit tritt, um so mehr werden natürlich andere Momente zerstreuend einwirken, um jene durch die religiöse Feier hervorgebrachte Stimmung wider abzuschwächen; umgekehrt wird dies um so weniger der Fall sein, je mehr eine Feier in den engeren oder engsten Kreis der Schule eingeschlossen bleibt.

Weiter ist es wohl eine selbstverständliche Forderung, daß die Schule sich bei einer öffentlichen Schulfeier in einem Feiergewande, in einem sonntäglichen Kleide dem Publikum, den Eltern der Schüler und den Behörden gegenüber zeige, zunächst im eigentlichen Sinne, sodann auch insofern, als sie bemüht sein muß, alle Taktlosigkeiten und Unschicklichkeiten zu vermeiden, Mängel der Schule wenn auch nicht zu verdecken, doch auch nicht etwa absichtlich zur Schau zu tragen, überhaupt das Beste, was sie hat und kann, nachzuweisen, ohne jedoch die Feier zu einer Schaustellung zu machen oder gar durch besondere Vorbereitung zur Heuchelei herabzuwürdigen: Wahrheit bleibe das Grundgesetz bei allen Akten der Schule, wie es im höheren Sinne das Ziel ist, nach dem sie zu streben und durch die sie die echte Freiheit zu erlangen hat. Bei den im Kreise der Schule sich bewegenden Feierlichkeiten erscheint dieselbe Forderung nicht so selbstverständlich, und es ist sehr wol das gewöhnliche Schulgewand zulässig bei der Feier zum Beginne des Schuljahres oder eines größeren Schulabschnitts (z. B. zu Neujahr nach den Weihnachtsferien), wenn dieselbe mit der Andacht zum Beginn der Woche vereinigt wird und der Schulunterricht sich unmittelbar anschließt. Wenn aber eine Schulfeierlichkeit für sich selbständig begangen wird, wie die Austeilung der Censuren und Bekanntmachung der Versetzungen, so achte man auch das äußere Gewand nicht für gleichgiltig. Diejenigen Schüler, welche eine gute Censur zu erwarten haben, oder welche in eine höhere Klasse versetzt zu werden hoffen, werden einen solchen Tag als einen Ehrentag für sich ansehen und demgemäß ihren Anzug einrichten, während träge und nachlässige Schüler auf denselben auch bei dieser Gelegenheit wenig geben werden. Der Leiter einer Anstalt lasse also auch durch die Rücksicht auf die Kleidung der Schüler die Wichtigkeit der Feier fühlen und erkennen; er sorge aber auch dafür, daß das Gewand, in welches er seine Ansprachen an die Schüler im einzelnen wie im ganzen kleidet, ein anständiges und der Bedeutung der Sache entsprechendes, frei von nachlässigen oder gar verletzenden

Ausdrücken sei; ebenso veranlasse er dazu seine Kollegen, wenn diesen ein Teil der Thätigkeit bei dieser Feier (z. B. den Ordinarien die Austeilung der Censuren an die Schüler ihrer Klasse) zufällt. Anstand, auch in äußeren Dingen, gehört nicht allein zu guter Sitte, namentlich für die Jugend, er bildet auch ein wichtiges Moment für die sittliche und erziehliche Einwirkung auf dieselbe. Durch eine anständige und straffe Haltung des Körpers wird dem Geiste eine kräftige Stütze für Spannung und Aufmerksamkeit gegeben, eine nachlässige Haltung des Körpers läßt auf Unachtsamkeit und Zerstreutheit des Geistes schließen. Zu solchen Schulakten, welche mit besonderer Feierlichkeit zu begehen sind und dadurch zu Schulfeierlichkeiten werden, gehören der Amtsantritt und der Amtsaustritt des Direktors oder der Lehrer der Schule; die Aufnahme der Schüler zum Beginn des Schuljahres, die Entlassung derjenigen, welche das Ziel der Schule erreicht haben (der Abiturienten in den höheren, der Konfirmanden in den niederen Schulen); der Beginn und der Schluß der Schule bei größeren oder wichtigeren Abschnitten derselben; die Austeilung der viertel- oder halbjährlichen Censuren und die Bekanntmachung der Versetzungen von Schülern in höhere Klassen, die öffentlichen Prüfungen und Redeakte.

Bei der Bedeutung, welche der Amtsantritt (s. den Art.) eines neuen Leiters oder Oberhauptes für die Schule haben muß, gebührt es sich, denselben mit entsprechender Feierlichkeit zu begehen, damit das Gefühl dieser Bedeutung sich allen denen recht lebendig einpräge, welche am meisten daran beteiligt sind, also den Schülern und Lehrern der Anstalt, den Eltern der Schüler und den Behörden, denen das Wol der Anstalt besonders am Herzen liegen muß. Daraus folgt schon die Öffentlichkeit einer solchen Feier; es folgt daraus auch, wie zweckmäßig, wenn nicht gar notwendig es ist, um die rechte, empfängliche und gehobene Stimmung hervorzurufen, daß die Feier auch einen religiösen Charakter durch Gesang und Gebet erhalte.

Der Amtsaustritt eines Direktors wird dagegen seiner besonderen Bedeutung nach die Öffentlichkeit ausschließen, und zwar um so mehr, je enger und vertrauter das Verhältnis gewesen ist, in dem er zu seinen Amtsgenossen und zu seinen Schülern gestanden hat, denn um so mehr werden seine Worte die innersten Saiten des Herzens anschlagen und Verhältnisse berühren, welche durch das Heraustreten an die Öffentlichkeit eine Art Entweihung erfahren würden.

Die Einführung eines Lehrers sollte niemals ohne eine gewisse Feierlichkeit, aber innerhalb der Schule, vor sich gehen, wie es denn auch meistenteils, namentlich bei kleineren Anstalten, noch jetzt eine löbliche Sitte ist*). Indes bei dem großen Umfang, den jetzt viele der höheren Lehranstalten in den größeren Städten gewonnen haben, und bei dem häufigen Lehrerwechsel, der infolge dessen, wie infolge der nicht ausreichenden Zahl geeigneter Kandidaten jetzt vorkommt, würde der Zweck einer solchen Feierlichkeit verloren gehen und demselben eher nachteilig als förderlich sein. Es wird sich daher eine solche auf einzelne besonders bedeutende Fälle zu beschränken haben. Dasselbe gilt natürlich und in noch höherem Grade von dem Austritt eines Lehrers, obwol hierbei solche Fälle auszunehmen sind, in denen ein langjähriger und bewährter Lehrer als Anerkennung seiner besonderen Tüchtigkeit die Berufung in ein höheres, ehrenvolles Amt, z. B. in ein Direktorat erhalten hat.

Die Aufnahme neuer Schüler, die selbstverständlich mit dem Beginn des Schuljahres zusammenfällt, bietet ganz natürlich eine Gelegenheit zu einer kurzen Ansprache und zu einer Fürbitte für dieselben in dem Gebete, mit welchem der Direktor das Schuljahr eröffnet. Die Entlassung der Schüler kann nur dann zu einer besonderen Feier werden, wenn sie bei mehreren zugleich geschieht, wie in der Volksschule bei denen, die durch die Konfirmation aus der Schule überhaupt aus- und in die Reihe

*) Vgl. Einführungsreden von Wegener und Herm. Schmidt am Gymnasium in Friedland; K. v. Roths kleine Schriften 2, S. 13 ff. Die Programme der meisten Gymnasien bringen über solche Feierlichkeiten nähere Angaben, auch die dabei gehaltenen Reden.

der erwachsenen Christen eintreten, oder wenn durch einen besonderen Akt dargethan ist, daß sie das Ziel der Schule erreicht haben. Ein gewissenhafter Lehrer oder Vorstand, dem sein Beruf Herzenssache ist, wird keine Gelegenheit, auf die Herzen seiner Zöglinge einzuwirken, und so auch nicht die Entlassung von Schülern vorübergehen lassen, ohne ihren Abschied zu einem feierlichen Momente im Schulleben zu machen und vor versammelten Schülern, beziehungsweise auch Lehrern, an die scheidenden ernste und freundliche Worte zu richten, die aus treuer Liebe und mit väterlicher Gesinnung gesprochen sicherlich eines nachhaltigen Eindruckes auf sie selbst wie auf die Zurückbleibenden nicht verfehlen werden. Wenn irgend das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler das rechte gewesen ist, so wirkt die Erinnerung an die Vergangenheit, wie der Gedanke an die Zukunft und die Bedeutung des Moments selbst mächtig auf alle unverdorbenen Gemüter ein und erhöht den Eindruck der unter solchen Umständen gehörten Worte, mögen sie auch lediglich innerhalb der Schule vor den bisherigen Mitschülern und Lehrern gesprochen werden; zuweilen vielleicht noch mehr, wenn sie unter den gewöhnlichen Übungen und im engen Kreise der Schule, als wenn sie vor einer größeren Versammlung, im Beisein von ferner Stehenden und bei einem öffentlichen Schulakt vernommen werden.

In beiden Fällen wird der gewöhnliche Gang des Schullebens unterbrochen und ist von dem Leiter der Schule dafür zu sorgen, daß ein solcher Akt der nötigen Feierlichkeit nicht entbehre, mag sie nun, wie bei der ersten Art, wie ein inneres Familienereignis erscheinen oder mehr nach außen hin sich erweitern und durch zahlreichen Besuch von Eltern und Angehörigen der Schüler, von Freunden, Gönnern und Pflegern oder Behörden der Schule, durch das Festgewand der Schüler und Lehrer, durch Anschluß an eine Schulprüfung oder an einen Redeakt und durch die Begleitung einer größeren musikalischen Aufführung zu einer öffentlichen Schulfeier werden, bei der die Schule vor den Augen und Ohren desjenigen Publikums, welches sich für sie besonders interessiert, Zeugnis ablegt von ihren Leistungen, durch ihre Schüler das Beste, was sie hat und kann, vorträgt und schließlich diejenigen vorführt, an welchen sie die Erreichung ihres Zieles und die Lösung ihrer Aufgabe infolge einer durch das Zeugnis unparteiischer und kundiger Männer beglaubigten Weise nachweisen kann. Für manchen der so als reif zu entlassenden und zu höheren Studien oder zu einem besonders gewählten Berufe sofort übergehenden Schüler wird eine solche öffentliche Feier mehr Momente bleibender Erinnerung bieten und einen tieferen, nachhaltigeren Eindruck auf das jugendliche Gemüt für die fernere Lebensbahn zurücklassen, als die erste, einfachere und prunklosere Entlassung, die andererseits einem tieferen und zarteren Gemüte willkommen sein und bei ihm eine ergreifendere und darum auch länger dauernde Wirkung hervorbringen wird. Die Abschiedsworte des Leiters der Anstalt werden sich natürlich immer nach dem jedesmaligen Charakter der Feier zu richten haben, werden im Kreise der Schule mehr zum Herzen in väterlicher und liebevoller Weise reden und auf die persönlichen Verhältnisse der Scheidenden eingehender Rücksicht nehmen können, während die öffentliche Entlassung diese hervorzuheben verbietet und nicht gestattet, besondere Beziehungen der Abgehenden zu dem Redner, zu einzelnen Lehrern, zur Schule oder zu Mitschülern hervorzuheben, werden dagegen bei der öffentlichen Entlassung mehr das Verhältnis der Schule zur Universität und zur Wissenschaft, zum Leben und zur späteren Berufsthätigkeit der Abgehenden, zum Staate und zur Kirche zu berühren haben. Der Vorstand einer Anstalt kann neben den oben angeführten beiden Formen wol auch noch eine dritte zweckmäßig finden, die nämlich, daß er die austretenden Schüler alle zusammen oder auch einzeln zu sich beruft und ihnen da ans Herz legt, was er für sie auf dem Herzen hat. Es kommen gewiß nicht selten Fälle vor, in denen er nur dann sich und seiner Pflicht genug thut, wenn er mit den Scheidenden unter vier Augen redet.

Die durch Austeilung der viertel- oder halbjährlichen Censuren veranlaßte Schulfeierlichkeit muß ihrem eigentlichsten Wesen nach durchaus jede Öffentlichkeit aus-

schließen, ganz in den Kreis der Schule eingeschlossen sein. (Vgl. den Art. Censur.) Hier sei nur einiges über die Austeilung der Schulzeugnisse bemerkt im Gegensatz zu denen, welche dieselbe zu einer öffentlichen machen wollen oder nach hergebrachter Sitte als eine öffentliche behandeln.

Die Schule tritt bei öffentlichen Prüfungen mit ihren Leistungen an die Öffentlichkeit, in der Regel zum Schlusse des Schuljahres, nach Beendigung des Jahreskurses, also mit denjenigen Leistungen, welche das Ergebnis der unterrichtlichen Thätigkeit nach einem relativen Abschlusse sind. Von diesen will sie allen denen, welche an ihrem Ergehen und Gedeihen, an ihrer Einwirkung auf die Zöglinge und ihrer Behandlung des Unterrichts ein teilnehmendes Interesse zeigen, Kenntnis geben, den staatlichen und städtischen Behörden, mehr noch denen, welchen es sonst nicht gestattet ist, in die inneren und verborgenen Räume des Wirkens und Schaffens der Schule einzudringen. Aber zu der unterrichtenden Thätigkeit selbst, zu der eigentlichen Berufsarbeit der Lehrer innerhalb der Schule oder während des Jahreskurses läßt sie jene nicht zu, schon weil dies Unterbrechungen und Störungen des Unterrichts und andere Übelstände, namentlich aber eine falsche Beurteilung der Lehrthätigkeit zur Folge haben könnte. Viel schwieriger aber ist es, die erziehende als die unterrichtende Thätigkeit der Lehrer zu beurteilen, unmöglich, sie richtig zu beurteilen, wenn nicht die dem Urteil der Lehrer und Erzieher zu Grunde liegenden Momente klar und ausreichend vorliegen. Wie ist dies aber möglich für ein größeres Publikum, ja selbst für die Eltern der einzelnen Schüler, wenn jene Momente den Eltern nicht für ihre Söhne von den Lehrern mit spezieller Beziehung gegeben werden, sei es sofort schriftlich auf der Censur, sei es mündlich auf Befragen über einzelne Teile oder Äußerungen der Censur? Deshalb kann gewiß die Frage, ob bei öffentlichen Prüfungen, wie Probeschriften und Probezeichnungen u. s. w., so auch die Censuren auszulegen seien, nicht im Ernst erhoben werden, wie es scheinbar von einem praktischen Schulmanne (Berliner Blätter 1865. VI. Jahrg. Nr. 18, S. 144) geschieht; er meint zwar, wenn dem Schüler bekannt sei, daß die Censur in jedermanns Hände komme, der bei der Prüfung zugegen sei, so könne dies allerdings ein Sporn zum Fleiß für ihn sein; aber er selbst scheut sich, für das Auslegen der Censuren sich auszusprechen, weil es aus dem zuerst angeführten Grunde leicht dem Mißbrauche unterworfen sei, namentlich in Bezug auf das Urteil über das Betragen der Schüler. Und doch geht ein Gymnasialdirektor noch weiter, der (Neue Jahrb. f. Phil. und Pädag. 1864, 2. Abtl. S. 98) für die öffentlichen Prüfungen „die an seiner Schule getroffene Einrichtung der Mappencensuren“ empfiehlt, „welche eine eingehendere und rückhaltslosere Besprechung der einzelnen Schüler enthielten, daher nicht den Schülern selbst mitgeteilt, sondern nur den Eltern beim Examen zur Einsicht vorgezeigt würden. Diese Einrichtungen üben eine wunderbare magnetische Kraft aus.“ Man kann die Richtigkeit des letzten Satzes leicht zugeben, weil alles Geheimnisvolle eine besondere Wirkung auf die Gemüter der Menschen, namentlich der jüngeren, ausübt, wird aber dennoch jene Einrichtung als mit einer gesunden Pädagogik nicht wol vereinbar bezeichnen müssen.

Was von der Austeilung der Censuren gesagt ist, gilt auch von der Bekanntmachung der Versetzungen zum Schlusse des Semesters oder des Schuljahres. Wenn dieselbe, wie noch an einigen wenigen Anstalten herkömmlich ist, mit der öffentlichen Prüfung oder der Entlassung der Abiturienten verbunden ist, so mag eben durch die hergebrachte Sitte manches, was darin als anstößig erscheinen kann, gemildert werden; jedenfalls müssen aber dann von derselben lobende oder tadelnde Bemerkungen seitens des Direktors oder Ordinarius fern gehalten werden, die doch sich im Kreise der Schule sehr geeignet anschließen und für die betreffenden Schüler sehr wirksam sind.

Da über die öffentlichen Prüfungen in einem besonderen Artikel gehandelt werden wird, so haben wir hier nur noch von den teils mit denselben verbundenen, teils für sich bestehenden Redeakten zu sprechen. Sie sind hervorgegangen aus den in früherer Zeit allgemein verbreiteten und selbst jetzt an manchen Anstalten noch üblichen drama-

tischen Aufführungen (s. d. Art. Bd. II, S. 107). Wir schließen uns dem dort S. 111 über dieselben gefällten Urteile vollständig an und würden uns freuen, wenn wir den Schlußsatz als mit der Wirklichkeit übereinstimmend bezeichnen könnten: „In öffentlichen höheren Schulen begnügt man sich längst mit dem einfachen Redeaktus, der neben der Probe einer tüchtigen wissenschaftlichen Leistung zugleich ein behutsames Mittel ist, die Schüler an öffentliches Auftreten und Sprechen vor einer größeren Versammlung zu gewöhnen." Dieser Satz hat allerdings seine Richtigkeit, soweit die höheren Lehranstalten mit öffentlichen Reden und Deklamationen ihrer Schüler auftreten; von solchen Redeakten und ihrer Einrichtung soll hier gehandelt werden. Aber es finden auch andere Darstellungen an höheren, nicht geschlossenen Anstalten statt, sogenannte „Abendunterhaltungen", die an sich sehr harmlos sein können, wenn sie sich auf Produktionen musikalischer Leistungen und einzelner Scenen aus Dramen beschränken, die aber unseres Erachtens leicht über die Grenzen der Schule hinausgehen, wenn sie zu Darstellungen ganzer, wenn auch nur kleinerer Stücke, namentlich Lustspiele, ausgedehnt werden. Ein wesentlicher Unterschied besteht indes auch bei solchen Darstellungen zuerst zwischen den geschlossenen (Alumnaten) und den nicht geschlossenen Anstalten. Beide sollen zwar einen Ersatz der Familie bieten, dieselbe gleichsam in weiterem Umfange fortsetzen, aber für die Anstalten letzterer Art kann es doch hauptsächlich nur während der Unterrichtszeit gesagt werden, nach Beendigung derselben treten die einzelnen Schüler wider in die besonderen Familiengemeinschaften zurück, während die ersteren gerade dann ihre Hauptthätigkeit als die Erziehung der Familie fortsetzend und erweiternd entfalten müssen. Sie haben daher auch dafür zu sorgen, daß die freie Zeit neben den Arbeitsstunden, in denen die Leitung und Beaufsichtigung am leichtesten ist, durch Beschäftigungen, welche zur Erfrischung des Körpers und Geistes dienen, ohne doch dem Zwecke der sittlichen und wissenschaftlichen Bildung störend entgegenzutreten, ausgefüllt werde. Wie mannigfaltig diese auch sein können, es wird unter ihnen neben musikalischen Übungen für die dazu befähigten Zöglinge das Lesen deutscher, lateinischer und griechischer Klassiker (Dichter) eine besonders bevorzugte Rolle einnehmen, namentlich auch das Lesen mit verteilten Rollen, an welche sich leicht das Auswendiglernen und Darstellen einzelner Scenen oder kleinerer Stücke, selbst unter günstigen Umständen ganzer Dramen der Alten anschließen kann. Hier tritt nun unabweislich die Frage heran: ob im Kostüm oder nicht. Ganze Dramen werden sich ohne dasselbe nicht ausführen lassen, mag dasselbe auch nur mangelhaft sein. Damit ist aber auch die Öffentlichkeit ausgeschlossen, die Zuhörer müssen in den Familienkreis der Schule eingeschlossen sein. Für eine geschlossene Anstalt bildet diesen das Alumnat mit den Lehrern und deren Familien; eine Erweiterung desselben durch einzelne mit dem Alumnate oder mit Gliedern des Alumnates in enger Verbindung stehende Personen wird unbedenklich zulässig sein. Größere Vorsicht ist anzuwenden bei nicht geschlossenen Anstalten: es wird ein Lehrer, der ein Stück mit den Schülern gelesen, und es ihnen erklärt hat, sich einen kleineren Kreis aus denselben auswählen und diesen gleichsam zu einer Familie vereinigen und nachdem er das Stück geübt, zu Zuhörern ebenfalls nur einen besonderen Kreis von solchen Personen einladen, welche mit der Schule, deren Lehrern und Schülern in einer engeren Beziehung stehen. Eine besondere Betrachtung verdienen zweitens die in neuerer Zeit häufiger auftretenden kostümierten Aufführungen griechischer und lateinischer Dramen durch die Schüler der obersten Klasse; insbesondere sind es neben einigen Plautinischen Lustspielen mehrere Meisterwerke des Sophokles (Antigone, Ajax, Elektra und die beiden Ödipus), welche widerholt von den Primanern nach sorgfältiger durch den Lehrer unterstützter Einübung in der Ursprache mit der dazu gehörigen Musik in ziemlicher Formvollendung und mit nachhaltigem Eindruck auf Darsteller und Zuhörer aufgeführt worden sind. Die Gefahr ist allerdings nicht wegzuleugnen, daß die beteiligten Schüler durch die Vorbereitung stark in Anspruch genommen und vielleicht in etwas von den regelmäßigen Schularbeiten abgezogen werden; sie verliert aber ihre Bedeutung, falls, wie sehr er-

klärlich, an derselben Anstalt derartige Aufführungen nur in großen, etwa sechs- bis achtjährigen Zwischenräumen eintreten. Andererseits vermittelt eine solche Darstellung, welcher die beteiligten Schüler großen Eifer und ein über das gewöhnliche schauspielerische weit hinausgehendes Verständnis zuwenden, für Hörer und Darsteller eine so lebendige Anschauung, sie fügt der schulmäßigen Erklärung eine so wesentliche und klare Ergänzung hinzu, daß sie geradezu als ein sehr wichtiges Unterrichtsmittel angesehen werden darf. Dazu kommt, daß die Klasse und selbst die Schule bei solcher Darstellung sich als ein einheitliches Ganzes fühlt, was für die Hebung des guten Schulgeistes großen Wert hat. Und endlich ist hierbei zu beachten, daß jene antiken Stücke, welche sich in Abbildung typischer, der Gegenwart fern stehender Gestalten bewegen, frei von der gefährlichen Einwirkuug bleiben, welche ein neueres Drama mit seinen Beziehungen zu den jetzigen Formen der Leidenschaft und Intrigue nicht wol vermeiden kann.

Hieraus erhellt aber, daß jede weitere Ausdehnung dramatischer Darstellungen, namentlich solcher Stücke, deren Darstellung für die Schule keinen besonderen Zweck und keine Beziehung zu der von derselben zu erzielenden Bildung hat, durchaus über den Gesichtskreis der Schule hinausgeht, und ihre großen Bedenken und Gefahren für die sittliche Erziehung der Jugend hat. Vgl. was Palmer in seiner evangel. Pädagogik (Aufl. 3) S. 198 über dramatische Aufführungen urteilt und die von ihm in der Anmerkung angeführten Verordnungen über dieselben.

Ein öffentlicher Redeaktus, von dem allein wir also hier noch zu sprechen haben, kann mit einer öffentlichen Prüfung in der Art verbunden werden, daß zwischen der Prüfung der einzelnen Klassen Schüler derselben Gedichte in deutscher oder in einer fremden auf der Schule gelehrten Sprache vortragen, wie es nach Ausweis der Programme an vielen Anstalten geschieht, oder es kann der Redeaktus ganz von der Prüfung getrennt, die letztere auf den ersten, der Redeaktus auf den zweiten Tag, oder die erstere auf den Vor-, der andere auf den Nachmittag gelegt und an denselben in beiden Fällen die Entlassung der Abiturienten angeschlossen werden. In Rücksicht auf den Besuch des Publikums ist diese letztere Einrichtung nicht zu empfehlen. Wenn schon von manchen Anstalten über den geringen Besuch der öffentlichen Prüfungen geklagt wird, so wird derselbe noch geringer ausfallen, wenn jenen gleich darauf, sei es an demselben, sei es am nächsten Tage, ein Redeaktus folgt. Das wird jeder natürlich finden, der bedenkt, daß von den bei den Prüfungen vorkommenden Lehrgegenständen den Zuhörern mit seltenen Ausnahmen nur der eine oder der andere verständlich ist, dagegen alle Vorträge bei einem Redeaktus mit wenigen Ausnahmen den Zuhörern verständlich sind, diese also den Redeaktus lieber als die Prüfungen besuchen werden. Wenn daher beides getrennt werden soll, so empfiehlt es sich, die öffentlichen Prüfungen zu Ende des ganzen Schuljahres zu halten, einen besonderen Redeaktus zu Ende des ersten Semesters anzustellen, wie eine solche Einrichtung an manchen Schulen (z. B. in Berlin) besteht.

Die Redeakte bestehen aus Deklamationen und Vorträgen (Reden) der Schüler. Bei den ersteren können Gedichte, auch Scenen (Dialoge 2c.) aus Dramen vorgetragen werden. Es erscheint natürlich, daß Schüler aller Klassen hierbei auftreten; das Deklamieren der kleineren Schüler ist nicht für bedenklich zu halten, wenn es von den Lehrern in rechter Weise angeordnet wird: sie pflegen gewöhnlich mit größerer Unbefangenheit vorzutreten, als Schüler der mittleren Klassen, auch das Gefühl der Eitelkeit liegt ihnen meist ferner, als größeren Schülern. Vor etwa 20—30 Jahren wurden in einer höheren Knabenschule Berlins (Leipziger Platz 9) auf eine wirklich meisterhafte Weise selbst Knaben von 7—9 Jahren bei öffentlichen Prüfungen in der Art vorgeführt, daß der Vortrag eines Gedichtes von mehreren Schülern (wie eine Art Drama) verteilt, überdies sehr sorgsam eingeübt war; man konnte aus dem richtigen Vortrage und der sachgemäßen Betonung das Verständnis der Kinder erkennen. Die Jahresberichte dieser jetzt in eine andere Leitung übergegangenen Schule werden einen Einblick in dies Verfahren gewähren. Über die bei einem Redeaktus von Schülern zu haltenden Reden gehen die

Urteile sachverständiger Männer weit auseinander. (Vgl. Bericht über die Versammlung deutscher Philologen ꝛc. in Meißen 1863 in den Neuen Jahrb. f. Ph. und Päd. 2. Abtl. 1864. S. 100—104). Es ist einerseits festzuhalten, daß die Anforderungen an dieselben nicht hoch zu stellen sind, andererseits nicht zu leugnen, daß sie manches Bedenkliche haben, namentlich daß sie zur Eitelkeit, zum Hinausgehen über die Sphäre der Schule und was das schlimmste, zu innerer Unwahrheit führen können. Aber diesen Gefahren kann durch Vorsicht und Besonnenheit der Lehrer oder des Direktors vorgebeugt werden, namentlich bei der Wahl der Themata und der Durchsicht der ausgearbeiteten und stets erst zur Beurteilung dem Lehrer vorzulegenden Reden der Schüler. Jedenfalls sind die Vorteile derselben viel zu bedeutend, als daß man sie wegen der möglicherweise bei falscher Behandlung zu befürchtenden Nachteile ganz aufgeben sollte.

Daß für einen bestimmten Redeaktus auch ein bestimmter Mittelpunkt aufgestellt werde, auf den alle vorkommenden Gesänge, Deklamationen und Reden eine mehr oder weniger hervortretende Beziehung nehmen, kann sehr zweckmäßig und naturgemäß sein, wenn der Redeaktus zu dem Zwecke einer besonderen Feier angestellt wird, wie im Jahre 1860 am dreihundertjährigen Todestage Melanchthons, im Jahre 1855 zum Andenken an den Abschluß des Augsburger Religionsfriedens, 1883 zur Erinnerung an Luthers Geburtstag oder 1872 u. s. f. zur Feier der vaterländischen Erhebung mit ihren Großthaten im letzten Kriege. (Vgl. Lübker im Programm des Gymnasiums zu Parchim, 1857.) Aus dem Zwecke der Feier ergiebt sich von selbst die Forderung, daß Deklamationen wie Vorträge durch die gemeinsame Beziehung auf den leitenden Gesichtspunkt untereinander in Zusammenhang gesetzt werden. Für einen solchen Fall werden nach einem einleitenden entsprechenden Chorale einzelne Schüler Gedichte vortragen, welche die Veranlassung der Feier in ganzen oder in einzelnen Momenten berühren, dann einer oder einige der älteren Primaner auch in Reden einzelne dabei beteiligte Persönlichkeiten und ihre Verdienste darstellen, der Direktor oder ein Lehrer in der Schlußrede die eigentliche Bedeutung der Feier in geeigneter Weise entwickeln, und ein entsprechender mehrstimmiger Gesang die Feier schließen. Dadurch wird eine ideale Einheitlichkeit der ganzen Feier erreicht werden. Eine solche dem Redeaktus im gewöhnlichen Schulleben ohne besondere Veranlassung zu geben, ist zwar nicht bloß möglich, sondern kann zweckmäßig und anregend für Schule und Publikum sein, namentlich wenn dazu Momente aus der vaterländischen Geschichte gewählt werden; aber teils ist dabei wohl darauf zu achten, daß die Einheitlichkeit nicht eine mechanische werde, wie sie in früheren Zeiten (im 16. und 17. Jahrhunderte) auf Gymnasien nicht selten vorgekommen ist (vgl. N. Jahrb. a. a. O. S. 101 und 103), teils ist es auch nicht nötig, jedem Redeaktus eine derartige Einheitlichkeit zu geben, um ihn für die Schüler anregend und bildend, für die Zuhörer anziehend zu machen. Denn eine gewisse Einheit liegt schon in der Zusammengehörigkeit der daran thätig Teilnehmenden zu einer und derselben Anstalt und in der Rücksicht auf das aller Thätigkeit der Schule und ihrer Angehörigen vorgesteckte Ziel. Mögen daher auch Reden in verschiedenen Sprachen und mit verschiedenen Themen von Schülern gehalten werden, sie werden alle leicht auch die gemeinsame Beziehung auf die den Schulen, namentlich den Gymnasien, gestellte Aufgaben der Sprachbildung erkennen lassen und können dadurch, wenn sie den zu stellenden Anforderungen genügen, solche Redeakte zu wahren „Sprachfesten" der Schule machen (vgl. a. a. O. S. 102 Mitte). An einen solchen Redeaktus kann sich sehr naturgemäß eine Rede des Direktors zur Entlassung der Abiturienten anschließen, aber kaum, wenigstens nicht ohne besondere Veranlassung, eine andere Rede, sei es des Direktors, sei es eines anderen Lehrers. (Vgl. d. Art. Redeübungen. Die Red.)

Zu besonderen Schulfeierlichkeiten sind noch zu rechnen die J u b i l ä e n, sei es der Schule selbst, oder des Direktors oder von Lehrern, deren Feier jedesmal nach der Bedeutung und dem Umfange derselben einzurichten ist. Zu Schulfeierlichkeiten ernsterer Art werden Todesfälle von Lehrern oder Schülern der Anstalt Veranlassung geben;

bei ersteren wird sich naturgemäß die ganze Schule beteiligen, sofern nicht besondere Umstände es verhindern, bei den letzteren werden die jedesmaligen Verhältnisse entscheiden, wie denn die Einrichtung des Leichenbegängnisses von Schülern in der Regel von der Bestimmung der Eltern oder Angehörigen des Verstorbenen abhängen wird. In geschlossenen Anstalten wird wegen des ihnen eigentümlichen Charakters, nach dem sie in sich eine familienartige Gemeinsamkeit darzustellen suchen, die Erinnerungsfeier an ein Glied, das derselben angehört oder früher angehört hatte, ein besonders feierliches Gepräge annehmen. So wird einer alten herrlichen Sitte zufolge in Schulpforte zur Erinnerung an jeden Verstorbenen, der ein Mitglied der Anstalt ist oder gewesen ist, ob als Lehrer oder Schüler, eine besondere Trauerfeierlichkeit angestellt. In dem Alumnate des Joachimsthalschen Gymnasiums wird mit der gewöhnlichen Abendandacht eine besondere Feier verbunden, wenn ein Lehrer oder Alumnus durch den Tod ausscheidet, und ihnen ein Nachruf gewidmet, ein kürzerer im letzten Falle, ein ausführlicherer im ersteren, je nach der Wirksamkeit des Lehrers an der Anstalt und nach der Bedeutung derselben, wie für Schule und Wissenschaft überhaupt, so besonders für die Anstalt. Auf dem Pädagogium zu Putbus besteht die Einrichtung, daß am Abend des dem allgemeinen Totenfeste vorausgehenden Sonnabends im Betsaale von dem Direktor der Anstalt eine Trauervigilie gehalten wird zum Andenken derer, welche im Laufe des Kirchenjahres gestorben sind, mögen sie im Augenblicke des Scheidens der Anstalt noch angehört, oder früher in einer engeren Beziehung zu derselben gestanden haben. Die Feier wird mit Gesang eingeleitet und geschlossen, ein Bibelwort vorgelesen, daran eine kurze Ansprache an die Mitfeiernden, besonders an die Schüler, angeknüpft, und ein kurzer Lebensabriß der Verstorbenen gegeben. Solche und ähnliche Veranstaltungen finden sich an allen geschlossenen Anstalten (s. die Programme der Ritterakademie zu Brandenburg, des Pädagogiums zu Züllichau und der Klosterschule zu Roßleben; auf letzterer wird überdies im September jeden Jahres an einem Abend das Gedächtnis der beiden Wolthäter des Klosters, des Erbadministrators Georg Hartmann von Witzleben und des Kreisamtmanns Just durch die Rede eines der Lehrer der Anstalt gefeiert und damit die Austeilung einiger Prämien verbunden.) Sie lassen das enge Band, welches die Mitglieder der Anstalt umschließt und auch noch nach dem Scheiden aus derselben festgehalten wird, recht deutlich erkennen und erhöhen das Gefühl der Zusammengehörigkeit dadurch, daß sie durch solche Erinnerungen jeden, der einmal der Anstalt als Zögling, als Lehrer oder Beamter in höherer oder niederer Stellung angehört hat, als ein Glied der ganzen Gemeinschaft bezeichnen. (Vgl. Ähnliches in dem Art. Rettungsanstalten.)

Im übrigen gehört die Anordnung und Einrichtung der Schulfeierlichkeiten zu dem Geschäftskreise des Direktors, ohne seine endgültige Entscheidung darf nichts bei denselben vorkommen, wie er denn schließlich auch die Verantwortlichkeit für dieselben im ganzen und einzelnen trägt. Aber dessenungeachtet sind die Schulfeierlichkeiten zu denjenigen Gegenständen zu rechnen, welche in den Lehrerkonferenzen zu beraten, und über deren Ausführung in denselben Beschluß zu fassen ist. Es wird durch eine solche Behandlung, wie sie dem kollegialischen Verhältnisse des Direktors und der Lehrer entspricht, um so leichter irgendwelcher falschen Gestaltung derselben entgegengetreten und jede Äußerlichkeit und die Verfolgung einseitiger und fremdartiger Zwecke vermieden werden. Gottschick † (Schrader).

Schulakten. (Schülerverzeichnis; Schulinventar; Schultagebuch). Das alte Wort, nach welchem eine wolgeordnete Registratur die notwendige Vorbedingung einer jeden geregelten Verwaltung, und ein tüchtiger Registraturbeamter die eigentliche Seele des Geschäftsbetriebes einer Behörde ist, leidet zwar der Natur der Sache nach auf die Schulen nur eine beschränkte Anwendung, hat hier aber andererseits auch wider eine um so größere Bedeutung, als, wenige sehr vereinzelte Fälle abgerechnet, der Lehrer oder Dirigent einer Schule zugleich sein eigener Registrator sein muß, er aber das

Ordnen, Fortführen und Vervollständigen der in seinem Gewahrsam befindlichen amtlichen Schriftstücke nur in Mußestunden neben seinen unmittelbaren Amtspflichten besorgen kann, und es hier deshalb vor allem darauf ankommen muß, durch Herstellung der richtigen Anordnung und Übersichtlichkeit ein schnelles Zurechtfinden zu ermöglichen, und dadurch die gerade dem Lehrer so wichtige Zeitersparnis zu erzielen. Es haben deshalb auch fast in allen deutschen Staaten die höchsten Schulbehörden diesem Gegenstande eine eingehende Berücksichtigung angedeihen lassen. Was bis zur Mitte des vorigen Jahrhunderts in Beziehung auf die Volksschule von den verschiedenen Regierungen Deutschlands angeordnet war, findet sich in geringerer oder größerer Ausführlichkeit zusammengestellt in K. Kirsch, Das deutsche Volksschulrecht. Leipzig 1854—1855, 2 Bde., (I. S. 228 Schulinventar, Schulmatrikel; S. 299 Lehrplan, Stundentabelle, Schultagebücher; S. 314 Schulrepositor; S. 317 Lehrapparat; II. S. 11 Schülerverzeichnisse; S. 205 Besoldungstabellen; S. 469 Schuldiarium, u. a. a. Stellen); auch der (soviel ich weiß, nur Entwurf gebliebene)*) österreichische Organisationsentwurf vom Jahre 1849 enthält manches hierher Gehörige, und die für die höheren Lehranstalten Preußens getroffenen Anordnungen sind durch Wiese, Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preußen, Berlin, 2. Aufl. 1875, in sehr dankenswerter Weise allgemein zugänglich gemacht worden. Bei den sich stets widerholenden Klagen der Aufsichtsbehörden über eine, zum großen Teile durch unordentliche Amtsführung veranlaßte, mangelhafte Erledigung von Berichten, amtlichen Aufträgen &c., und den häufigen daraus erwachsenden Verschleppungen selbst wichtigerer Angelegenheiten erscheint jedoch eine übersichtliche Zusammenstellung des hier Angeordneten oder doch durch die Erfahrung als zweckmäßig Erprobten, eine wenn auch wenig dankbare, doch auch nicht gerade überflüssige Arbeit zu sein.

Es treten uns hier zunächst die Fragen entgegen: welche Akten sind für die verschiedenen Arten von Schulen notwendig? Wer hat dieselben zu führen? Und welches ist ihre zweckmäßigste Einrichtung? Zur Erleichterung der Übersicht und Vermeidung von Widerholungen werde ich es versuchen, die hier zu erörternden Gesichtspunkte nach den verschiedenen Kategorieen von Schulen zu ordnen.

I. Am einfachsten gestaltet sich die Sache für die einklassige Volksschule, wie sie in Deutschland fast überall auf dem Lande besteht, und zu welcher auch alle diejenigen Schulen zu zählen sind, die zwar mehrere Klassen zählen, aber nicht von einem ihrer Lehrer als Dirigenten (Oberlehrer, Hauptlehrer, Rektor &c.) geleitet werden, deren Lehrer vielmehr unabhängig nebeneinander stehen und lediglich der Aufsicht des Ortspfarrers als Lokalschulinspektors untergeben sind. Hier liegt dem letzteren auch die Führung der eigentlichen Schulregistratur ob, und dieselbe pflegt daher auch einen Teil der Pfarregistratur zu bilden, so daß das dem Lehrer selbst Verbleibende sich auf einige wenige Aktenstücke beschränken kann. Dahin gehören

1) ein Aufnahmebuch (Inskriptionsbuch, Album), in welches jedes aufgenommene Schulkind nach laufender Nummer, Vor- und Zunamen, Jahr und Tag seiner Geburt, Namen und Stand (Beruf, Gewerbe) des Vaters, Jahr und Tag der Aufnahme eingetragen wird, und in welchem noch ein paar weitere Kolumnen vorhanden sein müssen, damit z. B. Jahr und Tag des Abgangs nachgetragen, auch (etwa unter: Bemerkungen) der spätere Verbleib des Kindes eingetragen werden kann. Ein eingebundenes und liniiertes Foliobuch erscheint für diesen Zweck besonders geeignet;

2) ein Inventarienbuch, welchem als Einleitung eine, am besten von einer Handzeichnung des Grundrisses begleitete Beschreibung des Schulzimmers vorausgeschickt wird, und in welches dann alle im Schulzimmer befindlichen Gegenstände nach den Rubriken: niet- und nagelfeste Sachen, Öfen und Feuerungsgerätschaften, Utensilien, Lehrmittel (wo auch unter einer besonderen Unterabteilung die nicht unmittelbar für den

*) Vgl. d. Art. Österreich V S. 354.

Unterricht, sondern für die Vorbereitung bezw. Fortbildung des Lehrers bestimmten Bücher, Zeitschriften rc. verzeichnet werden können) und anderweitige Gegenstände (z. B. Schulglocken, Bilder rc.) eingetragen werden müssen. Ist zugleich eine Dienstwohnung für den Lehrer, oder ein Spielplatz für die Kinder, oder beides vorhanden, so bildet jeder dieser Räume einen besonderen Abschnitt des Inventarienbuchs, unter Benutzung derjenigen obigen Rubriken, welche darauf Anwendung finden, wie denn z. B. bei dem Spielplatze die etwa vorhandenen Turngerüste rc. als Utensilien aufzuführen sein werden. Für die Vollständigkeit und Richtigkeit dieses Inventarienverzeichnisses ist der Lehrer verantwortlich, soweit es sich um das während seiner Amtsführung Beschaffte handelt; hinsichtlich des von ihm Überkommenen nur dann, wenn es ihm nach dem Inventarium übergeben und der Empfang von ihm bescheinigt worden ist. Die periodische Revision des Inventarienbuchs und dessen Vergleich mit den Beständen ist Sache der Aufsichtsbehörde, aber auch wenn eine Revision nicht regelmäßig erfolgen sollte, die Vornahme einer solchen dem Lehrer selbst wenigstens einmal im Jahre zu empfehlen;

3) ein Verordnungsbuch (Normalienbuch), in welches der Lehrer die ihm meist nur kurzer Hand zur Einsicht und Befolgung mitgeteilten Verfügungen, Anweisungen, Bescheide rc. der vorgesetzten Behörden abschriftlich in chronologischer Reihenfolge einträgt, und dessen Gebrauch er sich durch ein sorgfältig fortzuführendes sachliches Inhaltsverzeichnis wesentlich erleichtern wird. Endlich etwa

4) noch ein Aktenstück zur Geschichte der Schule, in welchem kurz alles verzeichnet wird, was Anstellung, Abgang rc. von Lehrern, Erweiterung der Schule, summarische Frequenz jedes Schuljahres, Ergebnisse der Schulprüfungen betrifft, oder sonst etwa für die Schule bemerkenswert ist, und in welchem auch alle dem Lehrer etwa zur Rückbehaltung zugehenden Revisionsbescheide oder sonstige Verfügungen der Aufsichtsbehörde ihre Stelle finden können. Ist der Lehrer zugleich Mitglied einer Schulkonferenz, so wird er auch noch

5) ein auf seine Teilnahme an dieser Schulkonferenz bezügliches Aktenstück anzulegen haben, in welches auch die Konzepte seiner für die Konferenz angefertigten Arbeiten aufgenommen werden.

Neben diesen wenigen, die eigentliche Registratur des Lehrers bildenden Aktenstücken wird derselbe nur noch einige laufende, mit jedem Jahre neu anzulegende Schriftstücke zu führen haben; so namentlich a) ein Verzeichnis seiner jedesmaligen Schulkinder, welches füglich so angelegt werden kann, daß es zugleich als Konzept der periodisch einzureichenden Absentenliste (Neglektenliste, Versäumnistabelle) dient, und b) ein Schultagebuch (Diarium), in welches er, je nach örtlichen oder Landesverordnungen, wöchentlich oder monatlich das in jedem Lehrgegenstande erledigte Pensum einzutragen hat, und welches dem Schulinspektor oder Revisor bei jedem Besuche der Schulklasse zu dessen Orientierung vorgelegt werden muß. Die Formulare zu beiden, oder doch zu dem ersteren, pflegen dem Lehrer von seiten der Aufsichtsbehörde zugefertigt zu werden, und sind von ihm sorgfältig aufzubewahren. Besondere Censurlisten oder Censurtabellen bedarf es für solche Schulen nicht: vielmehr muß bei jedem Lehrer einer nur einklassigen Schule eine so genaue Kenntnis jedes Kindes vorausgesetzt werden, daß er darüber jeden Augenblick Auskunft zu geben imstande ist.

Die den Lehrern „mit Unterschrift geistlicher und weltlicher Obrigkeit gehörig versicherten Schulgehaltsdokumente", welche dieselben (vgl. Kirsch I. S. 314) in Bayern in der „Schulrepositur" aufbewahren sollen, gehören meines Erachtens lediglich zu den Privatakten der betreffenden Lehrer, und nicht in die amtliche Schulregistratur. Ein amtlicher Nachweis dessen, was die Schule etwa an Grundvermögen (mag es dem Lehrer zu eigener Benutzung überwiesen, oder anderweit für die Zwecke der Schule nutzbar gemacht worden sein) besitzt (Grundbeschreibung, Lagerbuch), sowie des gesamten Einkommens der Lehrerstelle (Besoldungsbeschreibung) gehört dagegen zu denjenigen Aktenstücken, welche sich in der Registratur des Schulinspektors oder der anderweitigen lokalen

Schulbehörde (Ortsschulvorstand) befinden müssen. Eben dahin gehören auch die über Schulprüfungen, Revisionen, Lehrereinführungen, Sitzungen des Schulvorstandes ꝛc. etwa aufgenommenen protokollarischen Verhandlungen (Geschäftsprotokolle).

II. Anders und minder einfach regeln sich diese Verhältnisse für mehrklassige Elementar- und Mittelschulen, zu denen hier auch die sogenannten Bürgerschulen, Stadtschulen, Töchter- und höhere Töchterschulen zu rechnen sind, und bei denen ein verantwortlicher Dirigent (Rektor, Oberlehrer ꝛc.) mit der Leitung des Ganzen betraut und an die Spitze eines Lehrerkollegiums gestellt ist. Wenn gleich auch hier die auf die äußeren Verhältnisse der Schule bezüglichen Schriftstücke sich überwiegend in den Händen des Ortsschulvorstandes, die deren innere Einrichtung betreffenden bei dem Ortsschulinspektor — falls ein solcher noch neben dem Ortsschulvorstande vorhanden ist — befinden werden, so wird doch, namentlich durch die Beteiligung an der Ausführung der letzteren, der Dirigent so vielfach in Anspruch genommen werden, daß er eines ausgedehnteren und deshalb in eine längere Reihe von Aktenstücken zu zerlegenden Registraturapparates nicht füglich entbehren kann. Insbesondere erfordert das unerläßliche Ineinandergreifen der verschiedenen Klassenpensa die Aufstellung eines allgemeinen Lehrplans und mehr oder weniger eingehend ausgearbeiteter Fachlehrpläne, die Ausdehnung der Lehrmittel, deren Überweisung zur Beaufsichtigung an bestimmte Mitglieder des Lehrerkollegiums, die in der Natur der Sache begründete und auch wol an den meisten Orten dem Dirigenten eingeräumte Mitwirkung bei der Berufung der Lehrer den Besitz aller auf solche Berufungen, Befähigung, Prüfungen ꝛc. der Lehrer und Schulamtskandidaten bezüglichen allgemeinen und besonderen Verordnungen; ja es wird bei ausgedehnteren Anstalten nicht selten notwendig werden, für einzelne Rubriken auch die General- und Spezialakten voneinander zu trennen, und dadurch das Zurechtfinden in denselben zu erleichtern.

Von den oben für die einklassige Volksschule aufgeführten Aktenstücken wird daher nur das unter

1) genannte Album unverändert beizubehalten sein. Eine zweckmäßige Anlage zu demselben bildet ein Zeugnisbuch, in welches Abschrift von allen von der Anstalt ausgestellten Abgangszeugnissen unter fortlaufender, im Album selbst bei dem Namen des betreffenden Schulkindes angezogener Nummer eingetragen, und durch welches das Aufbewahren der vereinzelten und deshalb leicht dem Verlieren ausgesetzten Zeugniskonzepte erspart wird. Weiter notwendig sind dann

2) ein Konferenzprotokollbuch, in welches die Verhandlungen der von dem Lehrerkollegium unter dem Vorsitze des Dirigenten gehaltenen ordentlichen und außerordentlichen Konferenzen eingetragen und demnächst von allen Anwesenden unterzeichnet werden. Über die Führung dieser Konferenzprotokolle ist in den verschiedenen Anstalten das Nähere teils durch das Herkommen, teils durch höhere Anordnungen aufgestellt; es möge deshalb hier die Andeutung genügen, daß das vielfach übliche Niederschreiben der Protokolle während der Verhandlungen selbst einen schon sehr geübten Protokollführer voraussetzt, aber auch einem solchen eine lebendige Beteiligung an den Verhandlungen selbst erschwert, wo nicht unmöglich macht, und doch meist nur eine sehr summarische Protokollführung zur Folge hat. Empfehlenswerter erscheint deshalb das entgegengesetzte, auch mehrfach übliche Verfahren, nach welchem der Protokollführer auf Grund seiner während der Konferenz gemachten kurzen Notizen das Protokoll erst nach derselben ausarbeitet, und sodann jede folgende Konferenz mit der Verlesung, eventuell Berichtigung und Vollziehung des Protokolls für die vorhergehende beginnt. Es gewährt dies nebenbei noch den (keineswegs gering anzuschlagenden) Vorteil, daß dadurch in jeder Konferenz das in der nächst vorhergegangenen Verhandelte in Erinnerung gebracht, und so zugleich die Frage nahe gelegt wird, was zur Erledigung der etwa gefaßten Beschlüsse oder getroffenen Verabredungen bereits geschehen, oder aber noch zu thun sei.

3) Ein Aktenstück, enthaltend die Dienstinstruktion für den Dirigenten und — falls eine solche vorhanden ist — auch für die übrigen Lehrer, nebst den über deren Ausführung, Auslegung, Anwendung und etwaige Modifikationen etwa ergangenen Anordnungen, Anfragen, Berichten und höheren Orts darauf erlassenen Bescheiden;

4) ein Aktenstück, betreffend die Geschichte der Schule, enthaltend Notizen, Verhandlungen und andere Schriftstücke über deren Stiftung, Einrichtung, weitere Entwickelung, Patronatsverhältnisse, Dotation ꝛc., sowie den allgemeinen Organisations- und Lehrplan der Anstalt. Die Bescheide über die seitens der Aufsichtsbehörde abgehaltenen Revisionen der Schule können gleichfalls hierher gebracht werden, werden jedoch bei größeren Anstalten, zumal wenn deren Dirigent besondere periodische Verwaltungsberichte zu erstatten hat, besser mit diesen zu einem eigenen Aktenstücke vereinigt.

5) Spezialakten mit den methodischen und Fachlehrplänen für die verschiedenen Unterrichtsgegenstände und den auf deren Ausarbeitung, Feststellung, Durchführung, periodische Umarbeitung ꝛc. bezüglichen Berichten, wie den darauf ergangenen Bescheiden der Aufsichtsbehörde. Der Anlage eines besonderen Aktenstücks für jeden Lehrgegenstand wird es nur in den seltensten Fällen bedürfen, und es in der Regel ausreichen, wenn solche für den Unterricht in der Religion, in der Muttersprache, den sogenannten Realien, und den Fertigkeiten (Schreiben, Zeichnen, Singen und Turnen) vorhanden sind. Wird, wie wenigstens im nordwestlichen Deutschland in den höheren Töchterschulen durchweg der Fall ist, auch die französische und englische Sprache gelehrt, so kann das dahin Gehörige gleichfalls füglich zu einem einzigen Aktenstücke verbunden werden.

6) Ein Aktenheft mit den jährlich oder halbjährlich an die Aufsichtsbehörde eingereichten und von derselben genehmigten Lektionsplänen, zugleich die Vorschläge und Gutachten über die einzuführenden Lehrbücher, sowie die auf solche Bücher bezüglichen Anordnungen, Bescheide ꝛc. enthaltend.

7) Generalakten, enthaltend die gesetzlichen Bestimmungen über die dienstlichen Verhältnisse der Lehrer im allgemeinen, also über die Prüfungen der Schulamtskandidaten, Ergänzungs- bezw. Ascensionsprüfungen bereits angestellter Lehrer, amtliches und außeramtliches Verhalten derselben, Urlaubs- und Unterstützungsgesuche, Pensionsberechtigung, Beitritt zur Witwenkasse, Gnadenzeit der Lehrerwitwen und -waisen u. s. w. Wo die betreffenden Bestimmungen der Anstalt nicht besonders mitgeteilt, sondern durch amtliche Bekanntmachung in Gesetzsammlungen, Amtsblättern ꝛc. veröffentlicht sind, ist auf letztere durch eine in die Akten geheftete Bemerkung hinzuweisen.

8) Spezialakten, betreffend die Zusammensetzung, Ergänzung ꝛc. des Lehrerkollegiums, Beförderungen, Gehaltsverbesserungen, Abgang und Verabschiedung seiner Mitglieder, zu welchen Akten jeder Lehrer eine Abschrift seines Prüfungszeugnisses und seiner Bestallung einzureichen haben wird. Sollte das Verhalten eines Lehrers zu einer Beschwerde, oder gar zur Einleitung einer Untersuchung oder eines Disciplinarverfahrens Anlaß geben, so wird alles dahin Gehörige am besten aus diesen Akten fern gehalten und zu einem besonderen Aktenstücke vereinigt.

9) Akten über die Handhabung der Schulzucht, für welche es einer Sonderung in General- und Spezialakten nur dann bedürfen wird, wenn eine größere Anzahl allgemeiner Bestimmungen über diesen Gegenstand von seiten der Aufsichtsbehörde erlassen sein sollte. Es wird dies jedoch in der Regel nicht der Fall sein, vielmehr der Erlaß derartiger Anordnungen sich mehr oder weniger an bestimmte Fälle anknüpfen, und es dann ausreichen, wenn auf einem angehefteten Blatte die in einzelnen Spezialverfügungen enthaltenen grundsätzlichen Entscheidungen und Vorschriften kurz in zeitlicher Reihenfolge nachgewiesen werden. Verteilt die Anstalt regelmäßig an ihre Zöglinge Censuren, und ist die Aufbewahrung der die einzelnen Censurprädikate enthaltenden Censurtabellen notwendig erachtet oder höheren Orts vorgeschrieben, so können diese als ein Anlageheft zu den vorbezeichneten Akten geführt werden. Übrigens ist von der Auf-

bewahrung derartiger Tabellen kein erheblicher Vorteil abzusehen; sie bilden vielmehr nur eine unnötige Vermehrung des Aktenballastes, und werden um so eher entbehrt werden können, wenn in besonders wichtigen und gravierenden Fällen die Censur des betreffenden Schülers in der Konferenz festgestellt und das Ergebnis im Konferenzprotokolle vermerkt wird.

10) Im Inventarienbuche (I. 2) ist die Beschreibung des Schullokals und die Aufzählung der darin enthaltenen niet- und nagelfesten Sachen, Feuerungsgeräte und Utensilien auf sämtliche Klassenzimmer und andere etwa vorhandene dienstliche Räume (Konferenzzimmer, Bibliothekzimmer, Pedellenwohnung ꝛc.) auszudehnen, das Verzeichnis der Lehrmittel dagegen auszuscheiden, und über letztere, deren Beaufsichtigung zumeist unter der Oberaufsicht des Dirigenten einem bestimmten Mitgliede des Lehrerkollegiums übergeben zu werden pflegt, ein besonderer Katalog anzulegen, in welchem jene Lehrmittel nach Unterabteilungen für die Bibliothek, naturwissenschaftlichen Apparate und Sammlungen, geographischen Lehrmittel und Lehrmittel für den technischen Unterricht (Modelle u. Zeichnungsvorlagen, Vorschriften, Musikalien und musikalische Instrumente ꝛc.) zu trennen sind. Über die Anschaffung, Erhaltung, Vermehrung und Verwaltung dieser Lehrmittel wird es bei den ausgedehnteren Anstalten der Anlage eines besonderen Aktenstücks bedürfen, zu welchem dann der genannte Katalog eine Beilage bildet. Ob

11) über den Zustand der Baulichkeiten, und

12) über die Etatsverhältnisse der Schule besondere Arten zu führen sein werden, wird wesentlich davon abhängen, ob und in welcher Ausdehnung der Dirigent bei der Regelung dieser Verhältnisse von dem Ortsschulvorstande oder der höheren Aufsichtsbehörde gehört oder zugezogen wird. Beschränken sich diese Behörden auf vereinzelte, gelegentliche Mitteilungen, so werden solche füglich in dem oben unter 4. bezeichneten Aktenstücke über die geschichtlichen Verhältnisse der Schule ihre Stelle erhalten können. Findet eine amtliche Beteiligung des Lehrerkollegiums an örtlichen oder Bezirksschulkonferenzen statt, so wird auch

13) das oben unter I. 5. genannte, auf solche Konferenzen bezügliche Aktenstück nicht fehlen dürfen.

Mit den hier gegebenen Aktenstücken kommt man für die bezeichneten Schulanstalten in den meisten Fällen aus, ohne die Anlage weiterer da auszuschließen, wo besondere Verhältnisse, z. B. das Vorhandensein milder, der Schule gehörender Stiftungen, das Bestehen von Verpflichtungen des ganzen Lehrerkollegiums oder der Inhaber einzelner Stellen gegen kirchliche Gemeinden u. dgl. eine solche nötig machen sollten. Dabei erfordert das Bedürfnis des leichten und schnellen Auf- und Zurechtfindens, daß alle einzelnen, demselben Gegenstande angehörenden Stücke in Folio-Pappumschläge geheftet, wenigstens halbjährlich durch Nachheften vervollständigt, die Umschläge mit geeigneten Aufschriften bezeichnet und die besonders häufig gebrauchten Aktenstücke foliiert, auch vorn mit einem, die einzelnen darin enthaltenen Stücke mit ihrem Folium nachweisenden, Inhaltsverzeichnis versehen werden. Die Aufbewahrung geschieht am zweckmäßigsten in einem Schranke oder einem Repositorium, so daß diese nach der Zahl der Buchstaben des Alphabets in verschiedene Fächer geteilt und in letztere die einzelnen Aktenstücke nach dem Anfangsbuchstaben des Stichworts ihres Rubrums (also z. B. Konferenzprotokollbuch unter K., Dienstinstruktionen unter D., methodische Lehrpläne unter L.) eingeordnet werden. Der für die nicht leicht vorkommenden letzten Buchstaben des Alphabets bestimmte Raum wird dann füglich zur Aufbewahrung von Drucksachen (Formularen von Censuren, Schüler- und Schulgelderhebelisten, Amtsblättern, wenn solche gehalten werden müssen ꝛc.) benutzt werden können.

Unentbehrlich sind dem Dirigenten für seine Registratur dann noch a) ein Dienstjournal, in welches alle eingehende Stücke nach laufender Nummer, Jahr und Tag des Eingangs, kurzer Bezeichnung des Inhalts, Art der Erledigung, und Bezeichnung der Aktenstücke, wo sie zu finden sind, eingetragen werden, und b) ein Repertorium,

in welchem die Titel aller vorhandenen Aktenstücke in sachlicher Ordnung verzeichnet sind, und welches, wenn die Akten in einem Schranke aufbewahrt werden, am bequemsten in die Form einer Tabelle gebracht und auf der inneren Seite der Schrankthür befestigt wird.

Außer den Verfügungen der Behörden und anderen, aus sachlichen Gründen aufzubewahrenden Schriftstücken werden dem Dirigenten einer solchen Anstalt nun auch noch mancherlei andere amtliche Korrespondenzen zugehen, welche für seine Schule von bleibendem Wert sind, so namentlich Zeugnisse von Schülern, welche von anderen Anstalten kommen, Schriftwechsel mit solchen Anstalten über Schüler, die von dorther kommen oder dorthin übergehen, mit Eltern und Angehörigen über Verhalten und Leistungen ihrer Kinder und Pflegebefohlenen ꝛc. Solche Sachen haben, wenn sich daran nicht in einzelnen Fällen die Erledigung principieller Fragen knüpft, in der Regel nur eine vorübergehende Bedeutung, so daß ihre Aufnahme in die Akten die letzteren nur zwecklos anschwellen lassen würde; sie werden deshalb am zweckmäßigsten jahrgangweise in losen Pappumschlagbögen aufbewahrt, bis sie entweder zurückgegeben oder unbeschadet der Sache vernichtet werden können, was mit seltenen Ausnahmen ein Jahr nach dem Abgange der betreffenden Schüler der Fall sein wird.

Die an diesen größeren Anstalten von den einzelnen Lehrern, insbesondere den Klassenlehrern, zu führenden Verzeichnisse ihrer Klassenfrequenz, Absentenlisten ꝛc. werden durch Vorstehendes nicht berührt, gehören aber, weil gleichfalls nur von vorübergehender Bedeutung, nicht in die Schulregistratur, wenngleich aus dieser die betreffenden Lehrer durch den Dirigenten die erforderlichen Formulare zu erhalten haben werden.

III. Für die höheren Lehranstalten, unter denen hier die in Preußen und durchgängig auch in den übrigen norddeutschen Staaten unter den Benennungen: Gymnasien, Realschulen, Progymnasien und höhere Bürgerschulen begriffenen, und die entsprechenden jedoch mit sehr verschiedenartigen Namen bezeichneten Anstalten Süddeutschlands zusammengefaßt werden sollen, erleiden die berührten Verhältnisse eine wesentliche Änderung dadurch, daß nicht allein mit dem Kreise der Lehrgegenstände und ihrer Bedürfnisse sich auch der Umfang der dieselben betreffenden Aktenstücke bedeutend erweitert, sondern auch diese Anstalten hinsichts ihrer inneren Verhältnisse durchweg unmittelbar und ohne Dazwischenkunft einer örtlichen Zwischenbehörde den staatlichen Aufsichtsbehörden untergeordnet sind, und, falls eine lokale Schulbehörde vorhanden ist, sich deren Thätigkeit auf die Verwaltung des Vermögens, die Regelung des Bau-, Etats- und Kassenwesens, eventuell auch die Wahrnehmung von Patronats- oder Konpatronatsrechten zu beschränken pflegt. Die daraus sich ergebende vielseitige amtliche Wirksamkeit des Dirigenten bedingt notwendig auch eine entsprechende, seine unmittelbare Lehrthätigkeit vielfach erschwerende und zersplitternde Vermehrung des ihm obliegenden Schreibwerkes, zumal wenn er, wie dies bei den unter staatlichem Patronate stehenden Anstalten gar oft der Fall ist, zugleich das Bau- und (höchstens mit Beihilfe eines ihm untergebenen Schulrendanten) das Etats- und Rechnungswesen der Anstalt zu leiten, selbst die Kassenführung des Rendanten als Kassenkurator zu beaufsichtigen hat. Hier bedarf es schon der Zeitersparnis wegen zur Erleichterung der Übersichtlichkeit und eines schnellen Zurechtfindens einer mehr geteilten, eine größere Anzahl von Spezialaktenstücken enthaltenden Registratur, sowie anderseits jene oben angedeuteten Rücksichten auch die Anlage einer Anzahl ganz neuer Rubriken herbeiführen werden, wobei vorzugsweise die thunlichste Sonderung der General- und Spezialakten jenes leichte Zurechtfinden ermöglichen und dadurch den Geschäftsbetrieb vereinfachen wird. Im einzelnen dürften dabei folgende Punkte zu beachten sein.

Die unter II. 1—3. angegebenen Aktenstücke (Album nebst Zeugnisbuch*), Kon-

*) Das Zeugnisbuch kann wol auch für sich besonders geführt werden; es nimmt dann in tabellarischer Form die halbjährlichen oder jährlichen Zeugnisse auf, welche die einzelnen

ferenzprotokollbuch, und Dienstinstruktionen des Dirigenten und der verschiedenen Lehrerkategorieen, als Ordinarien, ordentliche Lehrer, Hilfslehrer rc.) werden, wie dort bemerkt, zu führen, aus letzteren aber alles auf die Candidati probandi (Probekandidaten, Accessisten, Applikanten, Praktikanten) und deren Ausbildung Bezügliche zu sondern, und je nachdem es sich auf darüber erlassene allgemeine Anordnungen, oder auf die bei der betreffenden Anstalt nach und nach beschäftigt gewesenen Kandidaten besonders bezieht, in eigene über diesen Gegenstand anzulegende General- und Spezialakten zu bringen sein. Aus den Akten Nr. 4. (die Geschichte der Schule betr.) wird zweckmäßig alles, was deren ältere Verhältnisse und Zustände angeht und sonach nur noch einen historischen Wert besitzt, ausgeschieden und je nach der Reichhaltigkeit des vorhandenen Materials zu einem oder einigen besonderen Aktenstücken verbunden, welche, da es nur selten und unter besonderen Umständen der Einsicht in dieselben bedürfen wird, zur Vereinfachung der laufenden Registratur füglich, und wo nötig, unter besonderem Verschlusse in der Bibliothek niedergelegt werden können. Die Aktenstücke über den laufenden, besonders wissenschaftlichen Zustand der Anstalt (Verwaltungsberichte, Revisionsbescheide rc.) werden hier in der Regel von Nr. 4. zu trennen sein. Die Spezialakten über die einzelnen Lehrgegenstände (5.) werden nach deren Bedeutung in eine größere Anzahl von Aktenstücken zerlegt und in der Regel deren eins für jeden Gegenstand angelegt werden müssen; vereinigt werden können dabei die verschiedenen Naturwissenschaften, Geschichte und Geographie, Mathematik und Rechnen, auch die sogenannten Fertigkeiten; bei Anstalten von geringerer Ausdehnung (Progymnasien und höheren Bürgerschulen) kann solches auch für Lateinisch und Griechisch, bezw. für Französisch und Englisch geschehen. Lektionspläne, wie II. 6. Ob die Generalakten über die dienstlichen Verhältnisse der Lehrer (II. 7.) noch weiter zu trennen sind, wird an den meisten Anstalten von deren Ausdehnung und anderen Umständen abhängen; im allgemeinen aber wird es zweckmäßig sein, wenigstens die allgemeinen Bestimmungen über das Prüfungswesen der Schulamtskandidaten und Lehrer nebst den betreffenden Reglements getrennt zu halten: wie es sich überhaupt empfiehlt, in allen Fällen, wo ein Aktenrubrum seiner Reichhaltigkeit wegen eine Reihe aufeinander folgender Aktenhefte füllen würde, dasselbe nach speziellen Gesichtspunkten in eine Anzahl nebeneinander herlaufender Aktenstücke zu teilen, bezw. eine solche Teilung nachträglich vorzunehmen, sobald ein solches Rubrum zu einer den Gebrauch überaus erschwerenden Ausdehnung von z. B. 4—6 aufeinander folgenden Aktenheften angeschwollen ist. Namentlich ist es aus diesen und anderen Rücksichten notwendig, neben den Spezialakten über die Zusammensetzung und Ergänzung des Lehrerkollegiums im allgemeinen (II. 8.) noch Personalakten über jedes einzelne Mitglied des Lehrerkollegiums anzulegen, zu welchen alles den betreffenden Lehrer unmittelbar angehende (Abschrift der Prüfungszeugnisse, Anstellungsdekrete und Bestallungen, Vermerke und Auszüge aus anderen Erlassen, seine Gehaltsverhältnisse, Gehaltsverbesserungen rc. betreffend, Auszüge aus Revisionsbescheiden rc., seine Wirksamkeit als Lehrer und sein Verhalten betreffend, sowie alles auf ihn persönlich Bezügliche, als Urlaubsgesuche und deren Bewilligungen, Heiratskonsense, Unterstützungen, Auszeichnungen rc.) gebracht werden muß, und welche zurückzulegen, bezw. in einem unter dem Verschlusse des Dirigenten stehenden, etwa in der Bibliothek aufzustellenden Archivschranke niederzulegen sind, falls der betreffende Lehrer durch Ableben, Pensionierung, Versetzung oder auf andere Weise aus seinem Amte ausscheidet. Ebenso ist hier auch für die Disciplinarverhältnisse (II. 9.) eine Scheidung von General- und Spezialakten unentbehrlich*). Hinsichts der Lehrmittel (II. 10.) werden für jeden Zweig derselben

Schüler in den verschiedenen Unterrichtsgegenständen, sowie im Fleiß und Betragen am Schlusse der Schuljahre rc. erhalten. Aus diesen Zeugnisbüchern (Prädikatenkatalogen) werden auch diejenigen Zeugnisse geschöpft, deren Ausstellung frühere Schüler einer Anstalt aus irgend einem Grunde zu erbitten sich veranlaßt sehen.

*) Das unter I aufgeführte Schultagebuch dient an den höheren Anstalten zugleich als

(Bibliothek; mathematisch-physikalisch-chemischer Apparat; naturhistorische Sammlungen; geographischer Apparat; Zeichenapparat rc.) gesonderte, die Entstehung, Erhaltung und Vermehrung rc. nachweisende Akten gebildet werden müssen, zu deren jeden der betreffende Katalog die Anlage bildet. Letztere befinden sich gewöhnlich in den Händen der aus dem Lehrerkollegium bestellten Spezialkustoden selbst, und werden am zweckmäßigsten in den zur Aufbewahrung jener Lehrmittel bestimmten Lokalien niedergelegt. Für die Verwaltung dieser Lehrmittel, namentlich der Bibliotheken, sind häufig besondere Instruktionen erlassen worden; aber auch wo dies nicht der Fall sein sollte, ist eine periodische, jährlich wenigstens einmal stattfindende Revision derselben nach den Katalogen durch den Dirigenten unerläßlich, zu welcher alle etwa ausgeliehenen Bücher rc. wider herbeigeschafft werden müssen. Die darüber aufzunehmenden Protokolle gehören zu den betreffenden Spezialakten. Dabei empfiehlt es sich, in den Katalogen überall, soweit thunlich, den Ankaufspreis (oder bei älteren Büchern doch den antiquarischen Preis) jedes Gegenstandes zu vermerken, damit, so oft es notwendig ist (z. B. für Versicherung gegen Feuersgefahr), ohne langes Umhersuchen und Nachtaxieren der Gesamtwert des Bestandes nachgewiesen werden kann. Das Aktenstück (II. 11.) über den Zustand des Schulgebäudes und der etwa vorhandenen Dienstwohnungen wird bei diesen Anstalten nicht entbehrt werden können, in den meisten Fällen es auch eines solchen für (II. 12.) die Etats- und Rechnungsverhältnisse bedürfen. Die von dem Rendanten gelegten Rechnungen werden, nachdem sie von der Aufsichtsbehörde revidiert und nach Erledigung der etwa ergangenen Monita dechargiert worden sind, nebst den Belegsheften an die Registratur der Anstalt abgegeben, wo sie dann in dem oben gedachten Archivschranke niedergelegt werden können. Die Belegshefte sind, auch wenn sie keine Originaldokumente enthalten, mindestens zehn Jahre aufzubewahren; bei etwaiger späterer Vernichtung sind derartige Dokumente (z. B. Kaufbriefe, Hypothekenscheine rc.) daraus zu entnehmen und zu den betreffenden Akten zu bringen.

Endlich bedarf es noch eines Aktenstückes über die Anstellung, Instruktion, Dienstführung rc. des Schuldieners, sowie, wenn bei der Anstalt besondere milde Stiftungen (z. B. Lehrerwitwenkassen, Stipendienfonds rc.) vorhanden sind, für jede derselben eines besonderen, deren Entstehung, Bestimmung und vorschriftsmäßige Verwaltung und Verwendung nachweisenden Aktenstücks.

Ist, wie dies in den größeren Städten von Norddeutschland nicht selten gefunden wird, mit einem Gymnasium oder einer Realschule noch eine elementare Vorschule verbunden, so wird für diese mit zwei besonderen Aktenstücken — einem Album und einem, die Entstehung, Einrichtung und die Beziehungen zu der Hauptanstalt nachweisenden Aktenstücke — ausgereicht, alles andere, die Vorschule Betreffende aber in den für die Hauptanstalt angelegten Akten untergebracht werden können.

Von besonderer Wichtigkeit sind, nachdem einmal das der Einrichtung unserer höheren Lehranstalten ursprünglich fremde, aber in seiner Bedeutung nicht zu unterschätzende Berechtigungsmoment in diesen Anstalten zur Geltung gelangt ist, die mit Sorgfalt zu führenden Verhandlungen über die Abiturientenprüfungen und jene, an das Bestehen dieser Prüfungen oder an die Vollendung gewisser Klassenkurse geknüpften Berechtigungen ihrer Schüler. Daher Akten über die Zulassung der Schüler zum einjährigen freiwilligen Militärdienst, über die Zulassung zu gewissen höheren Bildungsanstalten (Universitäten, Berg-, Bau-, Gewerbeakademieen, polytechnischen Anstalten rc.),

das nächste Mittel zur fortwährenden Beaufsichtigung des Ganges der Anstalt durch den Dirigenten; es wird in den unteren Klassen von den Lehrern, in den oberen abwechselnd von den Schülern (je von dem wöchentlichen Lektor — vom Lesen des Schulgebetes so genannt, — deshalb auch Lektorheft betitelt) geführt, enthält in bestimmten Rubriken die Bezeichnung des Tages, der Stunde, der vorgekommenen Unterrichtspensen, nebst Bemerkungen über etwaiges Fehlen, oder auch Vergehungen und Strafen einzelner Schüler, und wird dem Vorsteher täglich oder wöchentlich vorgelegt.

zu gewissen Zweigen des Staatsdienstes, sofern diese von der Erledigung der Abiturientenprüfung oder bestimmter Klassen abhängt, und vor allem über die Abiturientenprüfungen selbst. Bei der Stellung, welche letztere allmählich im Bau unserer Schulen erlangt haben, bedarf es auch hier der Anlegung von General- und Specialakten, von denen jene alle auf die Prüfungen bezüglichen Reglements und Instruktionen nebst den über deren Auslegung, Anwendung, Abänderung rc. ergangenen Bestimmungen und Entscheidungen, letztere die Prüfungsverhandlungen der betreffenden Anstalt selbst enthalten. Diese letzteren werden am zweckmäßigsten nach Jahrgängen geordnet, so daß jeder Jahrgang mit der Anmeldung der Abiturienten durch den Direktor und der Genehmigung dieses Antrags durch die Aufsichtsbehörde beginnt, darauf die bezüglichen weiteren Verhandlungen der Abiturientenprüfungskommission die schriftlichen Prüfungsarbeiten und deren Beurteilung, das Protokoll über die mündliche Prüfung und die Entwürfe der erteilten Prüfungszeugnisse folgen, und die etwaige Revisionsäußerung der Aufsichtsbehörde den Schluß macht. Sind in diesen Äußerungen allgemeine Grundsätze ausgesprochen oder für spätere Prüfungen bestimmte Änderungen getroffen, so muß das Betreffende ausgezogen und zu den Generalakten gebracht werden; die Verhandlungen selbst aber werden nach einem, höchstens zwei Jahren zu den reponierten Akten in die Bibliothek genommen werden können, da es einer längeren Aufbewahrung derselben in der laufenden Registratur nicht bedürfen wird*).

Wegen des Journals und Aktenrepertoriums kann auf das zu II. Bemerkte Bezug genommen werden. Ein drittes Erfordernis für einen geregelten Geschäftsbetrieb bildet noch der Terminkalender, d. h. das chronologisch geordnete Verzeichnis derjenigen Termine, an welchen bestimmte, jährlich widerkehrende Anzeigen und Berichte (z. B. Frequenztabellen, Schulgelderhebelisten, Verwaltungsberichte, Anmeldungen von Abiturienten, Einsendung der Prüfungsverhandlungen, der Programme rc.) erledigt werden müssen. Ein solches Verzeichnis ist um so notwendiger, als nur durch ein sorgfältiges Einhalten dieser Termine der Direktor sich selbst unangenehme Erinnerungsverfügungen seitens der Aufsichtsbehörde, und anderseits dieser letzteren (z. B. für die Erstattung von Kollektivberichten an die höchste Unterrichtsbehörde) eine nachteilige Stockung ihrer eigenen Geschäfte ersparen kann. Von manchen Aufsichtsbehörden werden den Direktoren ihres Geschäftsbereichs solche Terminkalender mitgeteilt: wo dies nicht der Fall ist, wird es Sache des Direktors sein, sich einen solchen nach Maßgabe seiner Akten selbst zusammenzustellen**).

Man findet nun allerdings im Schulleben nicht selten, daß die Bedeutung einer vollständigen und wolgeordneten Registratur für die Leitung einer höheren Unterrichtsanstalt unterschätzt, daß sie als etwas Kleinliches, Pedantisches, mit dem hohen Unterrichts- und Erziehungsberufe des Schulmannes nicht recht Verträgliches, ja seiner nicht recht Würdiges angesehen, und eine Hinweisung auf dieselbe mit einem verächtlichen „Minima non curat praetor“ beantwortet wird. Wer aber jemals in der übeln Lage gewesen ist, als Direktor die Leitung einer zumal ausgedehnteren höheren Lehranstalt mit einer verwahrlosten Registratur übernehmen zu müssen, oder wer gar von dem Mißgeschick betroffen worden ist, als Mitglied einer Aufsichtsbehörde in einen Geschäftskreis einzutreten, in dem es früher einen und den anderen Dirigenten gegeben hat, welcher alles Geschäftssinnes bar und ledig keinen Bericht unerinnert erstattete, in keinem Berichte die Verhältnisse den Thatsachen entsprechend vortrug, aus Unkenntnis der letzteren

*) In Staaten, welche nicht Abiturientenprüfungen an den einzelnen Anstalten, sondern Centralprüfungen für alle Maturitätsprüfungskandidaten des Landes in der Hauptstadt haben, wie in Württemberg, werden die meisten von den obigen Akten bei der Centralschulbehörde aufbewahrt.

**) Sehr praktisch angelegt ist der „Amtskalender für die evangelischen Kirchen und Schulen in Württemberg auf das Jahr ... von Pfarrer Süskind und Pfarrer Werner“. Ähnliche Kalender könnten von jeder Schulverwaltung veranlaßt werden.

überall mehr oder weniger ungeeignete und unausführbare Anträge stellte, wird wol schon durch eigene Erfahrung inne geworden sein, wieviel ungleich besser zu verwendende Zeit und Kraft vergeudet, wieviel unnötiges Schreibwerk in Bewegung gesetzt werden muß, um in solchen in Verwirrung geratenen Zuständen Ordnung herzustellen, verdunkelte Sachverhältnisse wider aufzuklären, und wieviel recht erhebliche Beschädigungen (Verkommen der Lehrmittel, Vernachlässigung von Gerechtsamen, selbst materielle Vermögenseinbußen) einzelne Anstalten im Lauf der Zeit haben erleiden müssen, weil der Dirigent in Nichtbeachtung des sogenannten „kleinen Dienstes" in seiner eigenen Anstalt und deren früheren geschichtlichen Verhältnissen nicht Bescheid wußte, und das einzige sichere Mittel, sich in steter genauer Kenntnis derselben zu erhalten, Ordnung, Vollständigkeit und Übersichtlichkeit in seinen Schulakten, von ihm vernachlässigt worden war.

Suffrian † (Schrader).

Schularten. I. Litteratur. Außer den einschlägigen Artikeln dieser Encyklopädie und den bedeutenderen Schriften über Pädagogik und Didaktik heben wir namentlich hervor: 1) Der süddeutsche Schulbote (für das Volksschulwesen), die pädagog. Revue von Mager, fortgesetzt von Scheibert und Langbein, fast in jedem Heft; besonders wichtig 1841 II. 229 ff. (Mager) und 1850 Dezember (Scheibert); die Cotta'sche Vierteljahrsschrift 1839, Protest Monatsblätter II. 306. (Wiese: ein Blick in das Schulwesen der Gegenwart), das Zentralblatt für die preuß. Unterrichtsverwaltung in jedem Jahrgange und le bulletin administratif du ministère de l'instruction. Paris. 2) Schwarz: die Schulen. 1832; vorzügl. wegen reicher Angabe der Litteratur; Deinhardt: der Gymnasialunterricht, Hamburg 1847; ders. über den Begriff der Bildung mit besonderer Rücksicht auf die höhere Schulbildung der Gegenwart. Roth: Versuch über die Bildung der Schulen in christlichen Staaten; ders. Kleine Schriften, 2 Thle., 1857; Dr. J. B. Meyer, Grundzüge der Schulreform, Hamburg 1861. Scheibert, das Wesen und die Stellung der höheren Bürgerschule. Berlin 1848. Nagel, Reiseerfahrungen über den Zustand des Realschulwesens in Deutschland. Ulm 1844. Kühner, Pädagog. Zeitfragen. Frankfurt a./M. 1863. 3) Gräfe, Schulrecht, Kirsch, Volksschulrecht, v. Rönne, das Unterrichtswesen des preuß. Staates. 2 Thle. Berlin 1854—55. Wiese, das höhere Schulwesen in Preußen. Berlin 1864. 3. Bd. 1875. Ders., Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preußen. 2 Thle. 3. Aufl. 1886. Schneider, Volksschule und Lehrerbildung. 1875. Ders. und von Bremen, Das Volksschulwesen im Preuß. Staate. Berlin 1886.

II. Das praktische Interesse der Frage. Es wäre ein Leichtes gewesen, das oben verzeichnete Register noch erheblich zu verlängern; denn wer an irgend einer Stelle tiefer in die Frage nach dem Wesen des Unterrichts eingegangen ist, der hat auch versucht, das Verhältnis der einzelnen Schulen zu einander und die besondere Aufgabe einer jeden zu bestimmen. Insbesondere hat sich in den letzten Jahrzehnten eine sehr lebhafte Debatte über die Aufgabe der Realschule, wie der höheren Schulen überhaupt, über das technische Schulwesen und über das Verhältnis der Lehranstalten zum Bekenntnisse ihrer Schulen entsponnen. Außerdem ist keine wissenschaftliche Darstellung der Pädagogik an den hier in Betracht kommenden Fragen vorbeigegangen. Mit Recht; denn es ist für den Fortgang einer gesunden Schulgesetzgebung, für eine gedeihliche Wirksamkeit der Schule und für die Freudigkeit, mit welcher ihre Lehrer arbeiten, von der größten Wichtigkeit, daß jeder einzelnen Schule ihr bestimmtes Gebiet überwiesen werde. Je genauer dasselbe begrenzt, je klarer überall die Einsicht in die Schranken desselben ist, desto leichter wird die Schule ihre Aufgabe lösen, desto kräftiger ihr Werk durchführen können. Das Vorhandensein einer Manigfaltigkeit von Schulformen oder Schularten enthält die thatsächliche Anerkennung in sich, daß die universelle oder wie man sie auch und vielleicht glücklicher genannt hat, die encyklopädische Bildung nur bis zu einem gewissen Lebensalter möglich sei, resp. daß der Punkt schon in die Kindheit des Menschen falle, von welchem an die Entwickelung seiner geistigen Anlagen eine be-

stimmte Richtung, einen festen Charakter annehmen und eine Kraft in höherem Grade gepflegt werden müsse als die andre. Man wolle uns nicht mißverstehn. Wir reden vom Unterricht, nicht von der Erziehung; von der Pflege der Geisteskräfte im engeren Sinne, d. i. von den erkennenden Kräften. Daß Erziehung und Unterricht überall den ganzen Menschen zu ihrem Gegenstande haben, daß die drei Grundvermögen der Seele, das Gefühls-, das Erkenntnis- und das Willensvermögen auf jeder Stufe in gleicher Weise gepflegt werden sollen, daß keines auf Kosten des andern wachsen darf, das hat wol mancher in der Praxis außer Acht gelassen; in der Theorie hat es niemand bestritten. Auch die allerinnersten, allgemeinsten Einzelvermögen der Erkenntnis (man gestatte den Ausdruck) bedürfen gleicher Berücksichtigung. Aber in der Fülle seiner einzelnen Gaben ist einerseits der menschliche Geist so reich, daß er nicht imstande ist, jede derselben zur Kraft auszubilden, und andererseits ist der Kreis des Wissenswürdigen so groß und weit, daß ihn kein menschlicher Geist mehr zu umspannen vermag, und der produktiven Lebensäußerungen sind so viele, daß keine menschliche Kraft sich für alle gleichmäßig ertüchtigen kann. Hier ist der Punkt, wo das Besondere aus dem Allgemeinen herauswächst. Nur Christus konnte die Fülle der Gottheit in sich harmonisch ausprägen und uns zur Erscheinung bringen. In seiner Gemeinde lebt er in einer großen Manigfaltigkeit einzelner scharf individualisierter Glieder fort, deren jedem mit seiner Eigenart auch seine eigene Bestimmung gegeben ist. Der Schöpfer der Geister ist nicht ärmer als derjenige, dessen Hände das Weltall gebaut haben, dessen unerschöpfter Reichtum uns die Naturwissenschaft bewundern lehrt. Daher tritt auch in jedem Menschen immer nur ein Teil, eine Seite des ewigen, unendlichen Geistes vor Augen. Je gewaltiger ein Mann ist, je bedeutender der Beruf, zu dem er erwählt ward, je reichere und stärkere Gaben über ihn ausgeschüttet worden sind, desto einseitiger wird sein Wesen sein, desto mehr Mängel werden wir an ihm bemerken, desto mehr werden er und seine nächsten Lebensgenossen lernen müssen, sich zu beschränken.

So postuliert die menschliche Natur eine Vielheit der Bildungswege (vgl. d. Art. Bildung), damit wenigstens so viel wie möglich jeder dem ihm bestimmten Ziele zugeführt werde, und das Bedürfnis des praktischen Lebens, das verschieden unterrichtete Leute verlangt, so wie die große Differenz in den äußeren Lebensverhältnissen, welche nicht allen möglich machen, gleich große Opfer für den Unterricht zu bringen, kommen dieser theoretischen Forderung entgegen.

Diese Thatsachen lassen sich nicht ungestraft ignorieren. In dieser Beziehung hat Scheibert goldene Worte gesprochen. Er bestreitet die Möglichkeit einer Schule, welche alle geistigen Richtungen anbauen und kräftigen und so gleichsam eine harmonische Bildung des Geistes erreichen könne. Wäre sie aber möglich, fährt er fort, so würde sie bei dem Reichtum der geistigen Vermögen nach keiner Seite hin es zu irgend welcher Erstarkung bringen, und die Menschen, die in der Vorbereitung für alles eben keine Vorbereitung für eine bestimmte Lebensform gefunden hätten, wären farb- und gestaltlose Wesen, die erst in der Schaukel des Lebens für das Leben selber gewiegt und geschult werden müßten, keine Faktoren des Lebens, sondern unbeschriebene Blätter, welche in die Welt hinaus gestreut wären, und auf welche das Leben selbst erst einen leserlichen und verständlichen Text zu schreiben hätte. Wer nun für seine Zeit von einem charakterlosen Geschlechte keinen Segen erwartet, der muß, wofern es in seinen Beruf fällt, an der Errichtung neuer Schulen und an ihrer Leitung mitzuarbeiten, recht ernstlich fragen, was er schaffe, nach welcher Richtung hin er zu wirken habe, und wenn es ihm befohlen ist, an einer Schule zu arbeiten, so soll er wissen, was deren Aufgabe ist, diese als die seinige ansehen und treulich an derselben arbeiten, wohin auch die persönlichen Neigungen ihn tragen.

Geschähe das überall, so würde es sich nicht regelmäßig widerholen, daß Kommunalbehörden bei Gründung gehobener Schulen sich in dem Ausdruck für das, was sie wollen, vergreifen und sich als getäuscht oder enttäuscht zeigen, wenn sie die richtige Gestalt

der von ihnen geschaffenen Institute sehen (namentlich bei Realschulen und Gewerbeschulen haben wir das erlebt). Wenn aber die einzelnen Schulen selbst das, was sie sein wollen und sollen, treuer ausdrückten, dann würden sie seltener mit sich in Widerspruch treten, weniger verkümmerte Ergebnisse liefern und eine größere Zahl ihrer Zöglinge festzuhalten und bis ans Ziel zu führen vermögen. Endlich würde von dem Augenblicke an, wo jeder Lehrer die Erkenntnis gewonnen hätte, daß die Schule, welcher er dient, in ihrer Eigentümlichkeit, aber auch nur durch diese berechtigt sei, in dem reichen Garten der Jugendpflege zu blühen, und daß sie das nicht könne, wenn sie nicht anders geartete neben sich habe, sich dem Lehrstande mehr Freudigkeit und Toleranz mitteilen. Deinhardt sagt uns, es sei nötig, den Standpunkt der Gymnasien den höheren Bürgerschulen gegenüber festzustellen und festzuhalten, damit sie sich nicht gegenseitig bekämpfen und gefährden, sondern als zwei gleichberechtigte Geschwister neben einander bestehen und gedeihen und ihren Zweck erfüllen. Wir nehmen dies für alle Schularten in Anspruch und möchten die höheren Schulen erinnern, daß sie einer recht kinderreichen Familie angehören und noch viele gleichberechtigte Geschwister haben, von deren Leben im Hause ihnen viel Segen wird.

III. Die Schwierigkeit der Lösung. So notwendig nun die genaue Einsicht in die Art der Schulen ist, so schwierig ist sie andrerseits. Wir sehen davon ab, daß das Interesse oft dem Beteiligten das Auge verdunkelt und halten uns nur an das objektiv Vorhandene. Hier aber begegnen wir einer solchen Menge von Gattungen und Arten, daß dieselben vielfach in einander übergehen oder, wenn man so will, verschwimmen. Schulen gleichen Namens tragen einen ganz entgegengesetzten Charakter, je nach der Landschaft, in welcher sie entstanden sind, wie Kühner dies in überraschender Weise an den Realschulen Süd- und Norddeutschlands nachweist (a. a. O. S. 136—138 in dem Aufsatze: die Realschule im Dienst lokaler Bildungsbedürfnisse), wie es sich aber auch sonst manigfach findet. Schulen von bestimmt gegebenem und reglementirtem Charakter entsprechen diesem oft wenig und vermögen es auch unter dem Drucke lokaler Verhältnisse nicht. In Württemberg waren 1854 die lateinischen Schulen aller Art von 4125 Zöglingen besucht, während in demselben Jahre 132 Abiturienten die Gymnasien verließen (s. d. Art. Lateinschulen). Ich glaube nicht, daß das Verhältnis in Preußen wesentlich besser ist. Von 54 Knaben, welche dort 1835 die Quinta des Gymnasiums einer Stadt von etwa 10000 Seelen besuchten, haben 2 die Universität erreicht (vgl. die Erinnerung an Dr. Held in den Berliner Blättern 1865). 1863 betrug die Zahl der Schüler in allen öffentlichen Gymnasien Preußens in Kl. III 9264, in Kl. I 4684; in der Provinz Posen in Kl. III 634, in Kl. II 205 (Wiese, Das höhere Schulwesen in Preußen I S. 457). Im Winter 1883—84 betrug die Gesamtfrequenz in den preußischen Gymnasien 77043, die Klassenfrequenz in III 19799, in I 8200; in den Progymnasien die Gesamtfrequenz 4079, die Klassenfrequenz in III 1068, in II 594; in den Realgymnasien die Gesamtfrequenz 25406, die Klassenfrequenz in III 6847, in I 1593; in den Realprogymnasien die Gesamtfrequenz 8750, die Klassenfrequenz in III 2298, in II 1034; in den Oberrealschulen die Gesamtfrequenz 3956, die Klassenfrequenz in III 1087, in I 104; in den Realschulen die Gesamtfrequenz 4119, die Klassenfrequenz in III 704, in I 387; in den höheren Bürgerschulen die Gesamtfrequenz 4714; die Klassenfrequenz in VI 1306, in V 1162, in IV 908, in III 654, in II 379, in I 305. Unter solchen Umständen darf wol der reine Charakter für eine Menge von Schulen nicht in Anspruch genommen werden. Die Gründe liegen auf der Hand.

Die Schulen sind nicht nach einem bestimmten Organisationsplan gleichzeitig und an den verschiedenen Orten gleichmäßig ins Leben gerufen worden, sondern sie sind, je nachdem das Bedürfnis sie erzeugt hat, nach einander, in dem Gewande ihrer Zeit entstanden. Wenn sie sich nun auch in den meisten Fällen der Gegenwart und ihren Anforderungen in den Hauptsachen bequemt haben, so sind doch auch manche, gebunden

durch Stiftungen oder andere Rechtsverhältnisse, ihrer ursprünglichen Form treuer geblieben; andere endlich und dies nicht wenige haben unter Nachsicht der Behörden einzelne Abweichungen von den Anstalten ihres Charakters mit Zähigkeit bewahrt und bilden dadurch Singularitäten. So giebt es z. B. in den östlichen Provinzen des preußischen Staates noch heute Volksschulen mit Latein, meist da, wo der Nachmittagsprediger Rektor ist, sie sind aber im Aussterben.

Aber auch wo neue Schulen gegründet werden, verlangt häufig die Not, die Beschränktheit der Mittel, daß man den Umständen „Rechnung trage". Kleine städtische Kommunen vermögen nur unter schweren Opfern eine höhere Lehranstalt zu erhalten, und diese stellt auch die Volksschule des Ortes noch in Schatten. Man ist nicht im Stande, aus ihr eine Mittelschule zu machen. So sind denn alle diejenigen, welche überhaupt weiter wollen, auf die höhere Lehranstalt gewiesen. Ist sie ein Gymnasium, so muß sie auch für diejenigen Platz haben, welche eigentlich der Realschule bedürfen; ist sie eine solche, so muß sie auch denen genugthun, welche, bei griechischem Privatunterricht, sich in der Vaterstadt wenigstens für die oberen Gymnasialklassen vorbereiten wollen. Jedenfalls hat sie außerdem die große Zahl derjenigen zu tragen, welche in der Mittelschule am besten versorgt wären. Solche Lehranstalten, welche von unten herauf wachsen, werden durch diesen Umstand oft in ein Schwanken versetzt, welches ihre Entwickelung außerordentlich aufhält. Das sind Uebelstände, welche getragen sein wollen, und gegen welche nur in der Entwickelung unseres Kulturlebens das Heilmittel liegt. Indessen ergiebt sich aus ihnen, daß die reinen Arten unsrer Schulen nur in den großen Städten zu suchen sind und daß jede Unterscheidung, also auch die hier folgende, nur eine relative Richtigkeit beanspruchen kann.

IV. Einteilung nach äußeren und nach inneren Gründen. Alle Unterschiede der Schule lassen sich auf äußere oder innere Gründe zurückführen. Die äußeren liegen in der Stiftung der Anstaltenu nd den Verhältnissen der sie besuchenden Kinder; die inneren in der Arbeit, die sie schaffen, und zwar in dem Grunde, auf den sie bauen, und in dem Ziele, dem sie zustreben.

A. Einteilung nach äußeren Gründen. a) Ihrer Stiftung nach sind die Schulen teils öffentliche, teils private. Das preuß. Unterrichtsministerium bezeichnet als öffentliche alle diejenigen, zu deren Unterhaltung die beteiligten Kommunen oder Societäten gesetzlich verpflichtet sind, als private diejenigen, zu deren dauernder Unterhaltung eine solche Verpflichtung nicht besteht. (Statistische Nachrichten ꝛc. 1867. V.) Zur Ergänzung dieser Definition bedarf es der Bemerkung, daß es einer Gemeinde nicht frei steht, eine einmal errichtete Lehranstalt eigenmächtig wieder aufzulösen. Eben darum ist es, allerdings selten, vorgekommen, daß Städte irgend ein Institut, von dessen Lebensfähigkeit sie von vorn herein keine Gewißheit haben konnten, als „Privatschulen der Stadt" zu bezeichnen versuchten. Die öffentlichen Schulen sind je nach dem Träger der Unterhaltungspflicht staatliche, provinziale, wie z. B. in Preußen die meisten Taubstummen- und Blindenschulen, kommunale, eine Bezeichnung, welche nur irrtümlich in eine Beziehung zum Konfessionscharakter der Schulen gebracht wird, Kirchschulen und in Preußen Societätsschulen (vgl. A. L. R. Tl. II Tit. 12 329—34). Zu den Privatschulen gehören natürlich auch diejenigen von Privaten errichteten oder erhaltenen Schulen, welche aus öffentlichen Mitteln Unterstützung erhalten oder in irgend welche Verträge mit der Kommune eingegangen sind. Auch die mit Rettungsanstalten, Waisenhäusern, Klöstern verbundenen Schulen sind in den allermeisten Fällen private.

Die Privatschule tritt uns in der manigfachsten Form entgegen. In ihrer dürftigsten Gestalt erscheint sie als Familienvereinsschule, besonders in kleineren Städten oder auf Dörfern, in welche irgend ein Umstand eine Zahl von Beamten zusammengeführt hat; wo dann mehrere Familien sich auf Zeit zu einer freien Schulgemeinde vereinigen und einen Lehrer für ihre Kinder annehmen. Von da bis zum

Privatgymnasium, wie es uns in Gütersloh entgegentritt, oder zum Pädagogium, wie wir es in Ostrowo bei Filehne sehen, ist ein weiter Weg.

Auch alle Formen der Schule finden wir vertreten. Die christlichen Gymnasien sind keineswegs die einzigen privaten. Für die Ausbildung von preußischen Lehrerinnen sind nur in Droyßig, Berlin und Posen, Augustenburg, Paderborn, Münster, Saarburg, Xanten staatliche Anstalten; abgesehen von wenigen kommunalen Einrichtungen sind also alle anderen Lehrerinnenseminare Privatanstalten. Sehr häufig spitzen sich die höheren Töchterschulen zu einer „Selecta“ zu, und diese ist in den meisten Fällen auch dann, wenn die Anstalt selbst städtisch ist, ein Privatgeschäft des Rektors. Am seltensten sind wol Elementarschulen private, doch kommt auch dies vor, besonders in der Diaspora. Namentlich in Provinzen von geringer und gemischter Bevölkerung, wie in Posen, Ost- und Westpreußen, errichten bisweilen Gutsbesitzer eine Schule für die Kinder ihres Gesindes. Am häufigsten sind die höheren Mädchenschulen Privatanstalten, weil vielfach dem Schulbedürfnis der Mädchen nicht genug gethan wird.

Die Fortbildungsschulen, die Sonntagsschulen, Handelsschulen sind ebenfalls mit geringen Ausnahmen Privatschulen (in dem oben bestimmten Sinne), oft auf den leichtesten Säulen doch sicher ruhend.

Ins Leben gerufen sind die Privatschulen stets durch das Bedürfnis, denn auch wo Spekulation sie gründet, knüpft diese doch an ein Bedürfnis an; sie sind also, wie Stoy treffend sagt (Encykl. d. Päd. S. 253), naturgemäß erzeugt. Das Bedürfnis aber ist ein recht verschiedenes, bisweilen die Not unbeschulter Kinder, bisweilen der traurige Zustand der öffentlichen Schulen, bisweilen der Gewissensdruck, welchen konfessionelle Minoritäten dulden müssen.

Es giebt Formen der Privatschule, welche entschiedenen Tadel und Bekämpfung verdienen. Eine Ausbeutung der Eltern durch habgierige Lehrer und Pensionsvorsteher ist wol in Deutschland nur noch ganz vereinzelt zu finden. Ein Yorkshire und ein Mr. Squeers sind bei uns nicht denkbar; aber es bleiben noch Übelstände genug. Auch richten jene geistigen Treibhäuser, welche man bei uns zu Lande Pressen nennt, d. i. diejenigen Anstalten, in welchen unbegabten oder sonst in ihren Kenntnissen zurückgebliebenen oder faulen Schülern in der kürzesten Zeit die zu irgend einer Prüfung nötigen Kenntnisse eingerammt werden, bedauerlichen Schaden an. Im allgemeinen aber ist der Eifer, mit welchem hier und da die Privatschulen von öffentlichen Lehrern und von Kommunalbehörden verfolgt werden, nicht selten ungerecht. Mögen diese Schulen immerhin, wo ihre Mittel beschränkt sind, einem öfteren Lehrerwechsel unterworfen sein, mag die Unsicherheit ihrer Existenz, ihre materielle Abhängigkeit vom Publikum die Früchte ihrer Arbeit verkümmert haben, mögen viele von ihnen wie Schmarotzerpflanzen im Schulgarten sein, es bleibt ihnen das Verdienst heilsame Bewahrungsmittel der öffentl. Schulen vor Stagnation, dankenswerte Asyle der Freiheit zu sein. Sie sind die Pioniere auf dem Gebiete der Didaktik; Pestalozzi, Salzmann, Fellenberg, Zeller, Plamann, Blochmann, K. v. Raumer, auch Fröbel, in Deutschland und der Schweiz, die Männer des Port Royal in Frankreich waren Privatlehrer. Und wer kennt nicht die freundlichen und in aller Stille unendlich reichen Segen wirkenden Schulen der Brüdergemeinde, welche über die ganze bewohnte Erde hingestreut, ihren Leuchter helle erhalten und zu jeder Zeit in evangelischem Geiste unterrichtet haben?

An die Stiftung der Schulen erinnern auch Namen von Anstalten, welche sonst außer Zusammenhang mit ihrem Charakter stehen, wie Kathedralschule, Domschule, Geschlechtsgymnasium (in der Regel noch durch einen Namen ergänzt), Landesschule, Fürstenschule. Die letztgenannte Bezeichnung eignet nicht nur den drei bekannten Gymnasien (s. d. Art.), sondern es kommen auch gewöhnliche Volksschulen unter diesem Namen vor (z. B. im Fürstentum Oels, Sagan u. s. w.).

b. Die äußeren Verhältnisse der eine Schule besuchenden Kinder be-

gründen zu allererst den Unterschied zwischen Knaben=, Mädchen= und gemischten Schulen. Letzteres sind solche Schulen, in welchen beide Geschlechter gemeinsamen Unterricht empfangen. Bis zu welcher Zeit das wünschenswert sei, wann die Trennung einzutreten habe, welche Rücksichten in gemischten Schulen für ältere Kinder zu nehmen seien, ob Männer oder Frauen an Mädchenschulen unterrichten sollten, welchen Charakter der Unterricht in jeder der drei Schularten annehmen müsse, darüber geben die einschlagenden Artikel der Encyklopädie ausreichende Belehrung. Nur vor der übertriebenen Prüderie in Bezug auf die gemischten Schulen sei im Vorbeigehen gewarnt und an die treffenden Worte Jer. Gotthelfs über die Sache erinnert (Leiden und Freuden des Schulmeisters. Bd. 3, S. 16 ff. Berliner Ausg.).

Die übrigen äußeren Verhältnisse der Schulkinder begründen wol keine besondere Einteilung der Schulen. Ihr Wohnort wenigstens gewiß nicht. Die Kulturverhältnisse, unter denen wir leben, gestatten es nicht mehr, im Sinne Friedrichs des Großen (Landschulreglement) von Land= und Stadtschulen zu reden. Die Provinz Schlesien kennt Dörfer wie Langenbielau mit 13088 Einw., Peilau mit 6000 Einw. und vierklassige Landschulen kommen in den meisten Provinzen der Monarchie vor, während es namentlich in Posen, Pommern, Westpreußen Stadtschulen giebt, welche sich nicht über die Form der eigentlichen Elementarschule erheben.

Auch der Stand der Eltern berechtigt zu keiner besonderen Einteilung, wenn wir nicht etwa die Armenschulen, welche in einzelnen Landschaften nach dem Gewerbe der Proletarier genannt zu sein schienen (Weingärtnerschulen), oder recht im Gegensatz Ritterakademieen und ähnliche Stiftungen für die Söhne des Adels zu nennen haben; doch sind letztere, so viel ich davon weiß, nicht exclusiv. Es empfangen auch bürgerliche Knaben dort ihre Ausbildung. Daß der Stand, daß namentlich die Mittel der Eltern die Berufswahl, demnach auch die Schulwahl ihrer Söhne beeinflussen (Baur, Grundzüge der Erziehungslehre § 75), daß also die Berufsschulen sich aus den Kreisen vorzüglich ergänzen, für welche sie vorbereiten, ist bekannt und anerkannt.

B. Bei der Einteilung nach inneren Gründen kömmt zunächst die Aufgabe der Schulen in Betracht. Diese aber stellt sich, auch wenn wir von den Universitäten, Akademieen, Hochschulen und ihnen gleichartigen Anstalten, wie sich gebührt, absehen, weil sie eben keine Schulen sind, als eine zweifache dar. Die Schule hat entweder ihren Zöglingen eine allgemeine grundlegende Bildung zu geben oder sie im Anschlusse an diese für einen bestimmten Beruf vorzubereiten. So gelangen wir zu der Scheidung der allgemein bildenden Schulen von den Fachschulen, deren Aufgabe schon darum eine innerlich sehr verschiedene ist, weil erstere es vorzugsweise mit Kindern, die anderen mit der bereits herangewachsenen Jugend zu thun haben, ersteren also neben dem Unterrichte die Erziehung ihrer Zöglinge in einem ganz anderen Sinne obliegt wie den anderen.

Die mancherlei Arten der Schulen, welche eine grundlegende Bildung zu geben bestimmt sind, gliedern sich am einfachsten als niedere und höhere Schulen. Das preußische allgemeine Landrecht, welches in den kurzen Sätzen seines zwölften Titels im zweiten Teile mit großer Weisheit die Linien vorgezeichnet hat, auf welchen sich das preußische Schulwesen zu seiner Blüte entfalten konnte, kennt seinerseits zwei Arten von Schulen: a. „die gemeinen Schulen, die dem ersten Unterrichte der Jugend gewidmet sind (§ 12) und in welchen das Kind so lange unterrichtet werden soll, bis es die einem jeden vernünftigen Menschen seines Standes notwendigen Kenntnisse gefaßt hat." § 76 und b., „Schulen und Gymnasien, in welchen die Jugend zu höheren Wissenschaften oder auch zu Künsten und bürgerlichen Gewerben, durch Beibringung der dabei nötigen oder nützlichen wissenschaftlichen Kenntnisse vorbereitet werden soll." § 54. Wird der Grundgedanke dieser Einteilung festgehalten, so ergiebt sich, daß der Unterschied zwischen den höheren und den niederen Schulen nicht in dem

Quantum, sondern in dem Quale der in ihnen vermittelten Kenntnisse oder in der Methode des Unterrichtes liegt. Die niedere Schule hat sich trotz der unterrichtlichen Virtuosität, zu welcher sich die Lehrer derselben vielfach herausgebildet haben, häufig darauf zu beschränken, ihren Zöglingen Resultate mitzugeben oder Fertigkeiten anzueignen, während auf der höheren Schule der formale Unterrichtszweck überall im Vordergrunde steht. Es sei, um dies zu erläutern, die Erwähnung gestattet, daß ich 1835 als neunjähriger Knabe in der Volksschule zu Schweidnitz Kugeln, Kegel, Würfel berechnen mußte, dann aber erst auf der Prima des Gymnasiums Stereometrie lernte und in dieser die volle Einsicht in das mir längst geläufige Verfahren gewann. Analoge Beispiele dürfte der Unterricht in den neueren Sprachen an die Hand geben. Da die Encyklopädie die Schulzustände der einzelnen Staaten mit großer Ausführlichkeit behandelt, so ist bei den weiteren Ausführungen im wesentlichen die preußische Schuleinrichtung berücksichtiget und sind andere Verhältnisse nur gelegentlich zur Erläuterung herangezogen. Es ist diese Beschränkung unvermeidlich, wenn sich nicht das Bild der verschiedenen Schularten trüben und verwirren soll. In Preußen also sind aus dem verschiedenen Charakter der niederen und der höheren Schulen Folgerungen gezogen bezüglich der Behörden, welchen sie unterstellt sind, der Anforderungen, welche an die Bildung ihrer Lehrer gestellt werden, der Rang- und Einkommensverhältnisse der Lehrer, endlich der Berechtigungen der von ihnen abgehenden Schüler. Diese Unterschiede fallen stark in die Augen und haben schließlich auch der Verwaltung die leitenden Gesichtspunkte für die Behandlung der einzelnen Schularten gegeben. Die höheren Schulen gehören in den Amtsbereich der Prov.-Schulkollegien, die niederen in denjenigen der Regierungen; die höheren Schulen haben die äußeren Rechte der Korporationen, die niederen nicht; die Lehrer der höheren Schulen müssen sämtlich oder doch der Mehrzahl nach akademische Bildung haben; von den Lehrern der niederen Schulen wird dies nicht verlangt, die ersteren haben die Wolthat eines Normalbesoldungsetats, die anderen entbehren desselben, auch bezüglich des Pensionsgesetzes sind sie nicht gleichgestellt; endlich verleiht der Besuch der höheren Schulen den Zöglingen derselben gewisse, allerdings nach der besonderen Art der in Betracht kommenden Schulen verschiedene, Berechtigungen. Es dürfte indeß für die Pädagogen bedenklich sein, aus diesen äußeren Merkmalen den Begriff der höheren Schule festzustellen, denn es treffen diese äußeren Merkmale auch auf manche Schule, welche niemand als eine höhere anerkennen würde. (Taubstummen-, Blindenschule.)

Die höheren Schulen — in Österreich-Ungarn, auch in manchen anderen Staaten als Mittelschulen, in Schweden als Elementarlärerwerk bezeichnet — sind dem gewöhnlichen Sprachgebrauche nach Gymnasium oder Realschulen. Das Gymnasium ist die Schule von altem Adel; d. i. von Jahrhunderte alter Geschichte, Gegenstand ebenso lauter Bewunderung, wie heftiger Anklagen. Unter allen höheren Lehranstalten öffnet allein das Gymnasium seinen Schülern alle Bildungswege und allein dieses hat selbst Einrichtung, Aufgabe und Ziel ganz klar ausgeprägt. Wie bekannt, ist die Einführung in die Sprache, die Litteratur und die Geschichte des klassischen Altertums Hauptaufgabe des Gymnasiums; neben den alten Sprachen hat sich in seinem Lehrplan nur die Mathematik als gleichwertig behauptet. In dieser Einseitigkeit liegt die besondere erziehliche Kraft dieser Anstalt, in ihr hat aber auch seit jetzt mehr als hundert Jahren die Veranlassung gelegen, andere wissenschaftliche Grundlagen für die allgemeine Bildung der heranwachsenden männlichen Jugend zu suchen. Diese sollten namentlich in den Realien oder in den lebenden Sprachen, wol auch in Kunst und Philosophie gefunden werden. So entstanden die Realschulen des vorigen Jahrhunderts, im Anfange des jetzigen die von Schelling und Niethammer ins Leben gerufenen Realinstitute in Baiern, beide zweifellos mit dem Anspruche, sich an die Stelle der Gymnasien zu setzen oder durch den Erfolg ihrer Arbeiten deren Umgestaltung zu bewirken. Die hierdurch ins

Leben gerufene Bewegung wurde durch das praktische Interesse beeinflußt, welches in weiten Kreisen der Bevölkerung das Verlangen nach höheren Schulen mit kürzerer Lehrzeit, sowie nach solchen Schulen hervorrief, welche ihre Zöglinge für Gewerbeakademieen, Forst- und landwirtschaftliche Institute, für Kunstschulen, endlich auch für den Großhandel vorbereiten sollten. So entstanden die höheren Bürgerschulen, die Realschulen, die Gewerbeschulen und ähnliche Anstalten. Im Jahre 1873 nahm der damalige preußische Unterrichtsminister Dr. Falk Veranlassung, einen auserlesenen Kreis hervorragender tüchtiger Männer um sich zu versammeln, um mit ihnen über die Organisation des höheren Schulwesens in Preußen zu beraten. Die bezüglichen Verhandlungen sind im Januar-, Februar- und Märzhefte 1874 des Zentralblattes für das preußische Unterrichtswesen abgedruckt und im Verlage der Besserschen Buchhandlung zu Berlin als selbständige Schrift erschienen. Sie bieten durch die Reichhaltigkeit und die Gründlichkeit ihres Inhaltes jedem, der sich über die einschläglichen Fragen weiter unterrichten will, ausreichendes Material. Im Verfolg dieser Verhandlungen und der sich an sie schließenden weiteren Arbeiten, niedergelegt in Denkschriften für die Landesvertretung, ist eine vollständige Reorganisation des höheren Schulwesens in Preußen erfolgt. Ihren Abschluß fanden diese Arbeiten in der Circ.-Verf. vom 31. März 1882 und den derselben beigegebenen Lehrplänen (Zentralbl. 1882 S. 234—276). Danach besteht zunächst das Gymnasium in seiner bisherigen Gestalt; sodann das Realgymnasium, welches sich vom Gymnasium dadurch unterscheidet, daß an Stelle der griechischen Sprache die englische tritt und den Realien eine weitere Ausdehnung gegeben wird; selbstverständlich tritt infolge dessen eine Beschränkung des Lehrstoffes in der lateinischen Sprache ein. Es ist zulässig, diese vollständig aus dem Lehrplan der Anstalt zu entfernen, welche in diesem Falle als Oberrealschule bezeichnet wird. Gymnasium, Realgymnasium und Oberrealschule haben gleiche, nämlich neunjährige Kursusdauer; abgekürzt ist diese in der höheren Bürgerschule, welche je nach den Verhältnissen lateinischen Unterricht erteilt oder nicht. Es stellen sich also vier verschiedene Formen höherer Lehranstalten dar, so daß kaum ein praktisches oder wissenschaftliches Bedürfnis der Jugendbildung seiner Befriedigung entbehrt. Ob die höhere Bürgerschule, namentlich die lateinlose, wirklich als höhere Lehranstalt noch angesehen werden kann, zu erörtern, ist nicht Sache dieses Aufsatzes. Neben den vollorganisierten Gymnasien, Realgymnasien und Realschulen bestehen noch unvollständig eingerichtete; fehlt ihnen nur die erste Klasse, so haben sie als Progymnasien, Prorealgymnasien, Realschulen staatliche Anerkennung. Wirklich unvollständig eingerichtete Anstalten gymnasialer Tendenz, Torsoschulen, wenn der Ausdruck gestattet ist, sind in kleinen und mittleren Städten nicht selten, häufig freilich nur von den Interessenten unterhalten. Wenn sie den Lehrplan derjenigen höheren Schulen, in deren oberen Klassen ihre Zöglinge später übertreten sollen, genau innehalten, sind sie unbedenklich den höheren Schulen zuzuzählen. Im Gegensatz zu ihnen kommen z. B. in Schulpforta, Roßleben gymnasiale Anstalten vor, welche nur die oberen Klassen haben. Einzelne höhere Schulen haben besondere Bezeichnungen, wie Lyceum, Pädagogium, Ritterakademie, Fürstenschule, Klosterschule u. s. w. Diese Namen enthalten wie ersichtlich bisweilen eine Andeutung über die Entstehung der Schulen, eine begriffliche Bedeutung haben sie nicht mehr.

In die Kategorie der höheren Schulen ist neuerdings auch die höhere Mädchenschule getreten. Ursprünglich verdankt diese ihre Entstehung dem praktischen Bedürfnisse der höheren Stände, welche ihre Töchter nicht in den Volksschulen des Wohnortes unterrichten lassen wollten und doch nicht immer in der Lage waren, ihnen eigene Lehrer oder Lehrerinnen zu halten.

Bald entstand der Wunsch, daß die andere Bildung der Töchter auch eine höhere sei, daß sich ihr Unterschied von dem Unterrichte der gewöhnlichen Schule nicht auf die Erlernung der Anfangsgründe einer fremden Sprache beschränkte, sondern daß die heranwachsenden Mädchen befähigt würden, den weitergehenden Aufgaben zu genügen, welche

das spätere Leben an sie stellen würde. Staatliche Behörden und Gemeinden kamen diesem Bedürfnisse entgegen und errichteten Schulen für Mädchen, an welchen wissenschaftlich gebildete Lehrer und Lehrerinnen für deren Unterricht sorgten. Wie aus der großen Verschiedenheit der in Betracht kommenden Verhältnisse mit Notwendigkeit hervorgeht, hat die höhere Mädchenschule eine fest ausgeprägte Gestalt noch nicht gewonnen, und es gehen unter ihrem Namen noch viele Schulen, welche ihrer ganzen Art nach den niederen beizuzählen sind. Es giebt aber fast in allen größeren Städten des deutschen Landes jetzt Mädchenschulen, welche nach ihrem Lehrplan, ihrer Ausstattung, der wissenschaftlichen Bildung ihrer Lehrer und der Art, wie in ihnen gearbeitet wird, als höhere Schulen zu bezeichnen sind. (Vergleiche Zentralblatt 1873, Schornstein Zeitschrift für das höhere Mädchenschulwesen.)

Wenn von den höheren Schulen die Universitäten und Hochschulen, weil sie keine Schulen mehr sind, auszuscheiden waren, so haben wir von den niederen Schulen Veranstaltungen abzusondern, welche noch keine Schulen sind, weil sie sich mit Kindern unter sechs Jahren beschäftigen. Es sind dies die Krippen, Warteschulen, Kleinkinderbewahranstalten, Oberlinschulen, Kindergärten. Richtig organisiert sind sie sämtlich als wolthätig anzuerkennen; nur haben sie sich davor zu hüten, die Geisteskräfte der Kleinen durch systematische Beschäftigungen, namentlich auch durch Gedächtnisübungen zu überspannen und dadurch zu schwächen. Ihre Aufgabe ist, Bewahrung und angemessene Beschäftigung der kleinen Kinder.

Zu den niederen Schulen gehört ferner jene große Zahl von Schulen, welche das Bedürfnis von Beamten, Geschäftsleuten und anderen besser situierten Familien in kleinen Städten und großen Dörfern hervorgerufen hat, häufig als Rektorschule, auch als Mittelschule, höhere Knabenschule u. s. w. bezeichnet. Diese Anstalten, meist von Knaben und Mädchen gemeinsam besucht, ähneln den unvollständig organisierten kleinen Realschulen früherer Zeiten. Selten wird in ihnen ernst gearbeitet und häufig ziehen nur wenige begabte Kinder, welche später in höhere Lehranstalten übergehen, Nutzen von ihnen. Ihre Umwandelung in kleine Progymnasien oder Prorealschulen wäre überall ein Vorteil, scheitert aber meist an dem Vorurteil der Interessenten.

Eine andere Form der niederen Schule ist die Vorschule des Gymnasiums, der Realschule und der höheren Mädchenschule; sie ist eigentlich Elementarschule im buchstäblichen Sinne und erleichtert den Anstalten, für welche sie vorbereitet, die Lösung ihrer Aufgabe in mancher Beziehung. Ohne in die Frage nach der Zweckmäßigkeit dieser Schule einzutreten, glauben wir doch behaupten zu dürfen, daß ein Zögling der Volksschule in der Regel seine Arbeiten im Gymnasium kräftiger anfassen wird, als der in dasselbe übergegangene Vorschüler.

Weiter gehören zu den niederen Schulen die mit Rettungsanstalten und Waisenhäusern verbundenen Schulen; ebenso die Seminarschulen, Normal- oder Musterschulen, wenn sie den Seminaristen ein Vorbild, Übungsschulen, wenn sie ihm ein Übungsfeld geben wollen. Die normale Gestalt der niederen Schule aber ist die Volksschule. Diese erstrebt die christliche und die nationale Bildung ihrer Zöglinge. Der Grund, auf welchen sie dieselbe erbaut, ist eine religiöse Unterweisung, namentlich eine Einführung in den Reichtum der Schrift, wie sie die höheren Schulen nicht geben können; sodann aber eine gründliche und verständige Einweisung in die Heimat des Zöglings; Heimatskunde im weitesten und tiefsten Sinne, durch welche das Kind mit der Sprache seines Volkes und ihren besten Schätzen vertraut wird, durch welche es sein Vaterland kennen und lieben lernt (man liest doch nichts lieber als seines Volks Geschichten) und durch welche seine Sinne auf die Reichtümer gerichtet werden, mit welchen der Schöpfer das Heimatland gesegnet — das ist die Nahrung für das geistige Leben des Kindes. Von den lokalen Bedürfnissen und Verhältnissen hängt es ab, wie viel die Volksschule von den Elementen der Wissenschaften in sich aufnehme.

Notwendige Regel ist nur, daß über der Extension die Intension der Arbeit nicht zu Schaden komme.

Die Arten der Volksschule hat Stockmayer in dem Artikel Landschule aufgezählt; was noch fehlt, kommt unter Stadtschule und unter Volksschule. Die einfachste Gestalt ist die einklassige Volksschule, besonders in kleinen Städten und auf dem Lande häufig. Sie hat indes an vielen Orten der Halbtags- oder Abtheilungsschule Platz gemacht und da, wo sich die Armenschule, die Fabrikschule, die Hüteschule (für Kinder, die den größten Teil des Tages mit Viehhüten beschäftigt sind), diese allerbescheidenste Form einer Schule, abgesondert hat, ist es ihr auch möglich, zu recht tüchtigen Resultaten zu kommen. Die Armenschule ist nicht immer einklassig. Ihre Absonderung von der Volksschule ist eine Rücksicht auf diese, deren Fortschritte durch die unregelmäßig erscheinenden Kinder gehemmt werden; sie ist eine Humanität gegen die Armen, welche in weniger Stunden von Hause entfernt bleiben und in der eigenen Schule mehr Berücksichtigung erfahren, als in der gemischten. Bedingung ist auch hier, daß begabte arme Kinder, welche regelmäßig zur Schule kommen wollen und können, nicht von der großen Volksschule ausgeschlossen werden. Die mehrklassige Volksschule gestaltet sich, wo sie einfachere Schulen neben sich hat, zur gehobenen Stadtschule, zur Bürgerschule, zur Mittelschule, zur kleinen Realschule. Jeder Versuch, hier scharf zu scheiden, endet in Willkür; innerhalb desselben Regierungsbezirkes wechseln Namen wie Ziele solcher Schulen. Die Bedeutung dieser gehobenen Volksschulen ist sehr groß. Frei von dem Zwange eines allgemeinen Lehrplans, ungehindert durch die Bedingungen, an welche die Behörden die Berechtigungen für Zöglinge höherer Lehranstalten knüpfen, haben Schulpädagogik und Entwicklung von Schulindividualität in ihnen freies Feld und oft sind eben deshalb auch ihre unterrichtlichen Leistungen nicht gering.

Zöglinge der höheren oder niederen Schulen, welche nicht unmittelbar ins praktische Leben übergehen, vollenden ihre Bildung in der Fachschule, von Scheibert Geschäftsschule, von anderen Berufsschule genannt. Sie führt den Zögling in eine bestimmt begrenzte Berufsthätigkeit, in sein Fach ein. Ausgeschlossen hat sie die erziehende Thätigkeit gewiß nicht; ja an einzelnen Fachschulen tritt diese stark in den Vordergrund, wie in den Schullehrer- und Predigerseminaren. In der Regel aber haben die Fachschulen mehr unterrichtliche Zwecke, bisweilen sogar technische. Ihrer Einrichtung nach sind sie verschieden, bald mehr theoretisch, bald mehr praktisch, bald nach beiden Richtungen unterweisend; bald die Ausbildung für einen Beruf erschöpfend, wie die Schullehrerseminare, bald ihn nur ergänzend, wie Predigerseminare; bald allgemeinerer Natur, wie Gewerbeinstitute, bald auf das äußerste spezialisierend wie die Zentralturnanstalt; bald der Werkstätte nahe, bald die Universität überbietend.

Das Schullehrerseminar ist gewiß eine Fachschule; ob die Universität eine solche sei, will erwogen sein. In den ersten Studienjahren hat sie vielfach noch den humanen Charakter der allgemeine Bildung vermittelnder Schulen; von da an, wo die praktischen Übungen in Seminarien, Kliniken, Laboratorien beginnen, nähert sie sich der Fachschule. Die Entscheidung zwischen Ja und Nein fällt also hier in den Gebrauch, welchen die Studirenden von ihr machen. Sie bietet sich dem dar, der nur allgemeine Bildung, wie dem, welcher nur die Vorbereitung für einen bestimmten Beruf sucht.

Auf Genaueres in betreff der Fachschulen, Handelsschulen, Forstschulen, Ackerbauschulen, militärische Lehranstalten, einzugehen, liegt keine Veranlassung vor, da die betreffenden Artikel der Encyklopädie das erforderliche Material geben. Erwähnt sei nur, daß einige Fach- oder Berufsschulen ihrer Natur nach mehr den allgemein bildenden als den technischen zuzuzählen sein dürften. Dies gilt namentlich von verschiedenen Formen der Fortbildungsschulen. Es giebt deren

einzelne, welche die Lehrgegenstände der Volksschule geben, andere, welche rein technisch sind, und kein Mittelglied fehlt. Auch die Kapitulantenschulen und die Unteroffiziervorschulen unserer Armee (siehe den Artikel Soldatenschulen) haben mehr einen allgemein bildenden als einen technischen Zweck.

Eine weitere Einteilung der Schulen nach inneren Gründen ergiebt sich aus dem Verhältnisse derselben zu der Konfession ihrer Zöglinge. In dieser Beziehung hat der Artikel Konfessionsschule bereits das Wesentlichste mitgeteilt; außerdem ist im letzten Jahrzehnt in Zeitschriften und Streitschriften sehr viel über den Gegenstand verhandelt worden; seit einigen Jahren bildet derselbe den stehenden Inhalt der Kontroverse zwischen der Monatsschrift des deutschen Schulvereins in Rheinland Westfalen von der einen, und den Blättern für Erhaltung der konfessionellen Schule auf der anderen Seite. Eine objektive Würdigung hat die Sache auf dem Kongresse für die innere Mission zu Danzig 1878 erfahren, ebenso in dem bezüglichen Referate auf der ersten preußischen Generalsynode 1879. Endlich ist aus den Akten des preußischen Kultusministeriums eine geschichtliche Darstellung des Verfahrens der preußischen Unterrichtsverwaltung bei Einrichtung der Volksschulen in Gegenden mit konfessionell gemischter Bevölkerung durch das Zentralblatt von 1878 veröffentlicht worden, welche im Verlage der Besserschen Buchhandlung zu Berlin als besondere Broschüre erschienen ist. Es genügen also hier folgende Andeutungen:

Es kommt vor, daß die Schule das Bekenntnis ihrer Zöglinge vollständig ignoriert, derart, daß entweder gar kein Religionsunterricht erteilt oder die Sorge für denselben den kirchlichen Genossenschaften überlassen wird. Bei Fachschulen für Erwachsene ist es die Regel; in einzelnen Staaten ist es für alle Schulen gesetzliche Vorschrift. Schulen dieser Art heißen konfessionslos oder religionslos.

In diametralem Gegenteil zu ihnen stehen die Schulen, welche es unternehmen, den Bekenntnissen sämtlicher Schüler gerecht zu werden, indem sie — es handelt sich in der Regel um Angehörige der evangelischen und der katholischen Kirche — für den Religionsunterricht beider Bekenntnisse sorgen, Lehrer der verschiedenen Konfessionen neben einander anstellen und ihrer Befähigung gemäß mit entsprechend gleichen Rechten thätig sein lassen. Solche Schulen heißen paritätische oder Simultanschulen. Auch sie sind in einzelnen deutschen Staaten wie Hessen-Darmstadt, Baden, im ehemaligen Nassau gesetzliche Vorschrift. Ein Bedürfnis sind sie nicht selten in Gegenden mit konfessionell gemischter Bevölkerung. In Preußen ist ihre Zahl verhältnismäßig sehr klein, soweit es sich um Volksschulen handelt, bei den höheren Lehranstalten ist die paritätische Form häufig. Am ersten März 1882 wurden in Preußen etwa zweimalhunderttausend Kinder in paritätischen Volksschulen unterrichtet, vier Million zweimalhunderttausend in konfessionellen Schulen. Mit dieser Bezeichnung sind Schulen gemeint, an welchen sämtliche Lehrer derselben Religionsgemeinschaft angehören. Bekennen sich auch sämtliche Schüler zu derselben, so ist diese Schule in der Lage ihre Erziehungsaufgabe so innerlich zu lösen wie kaum eine andere. Dieser Fall ist aber nicht allzu häufig, und bei der sich weiter verbreitenden konfessionellen Mischung in der Bevölkerung entstehen den konfessionellen Schulen nicht geringe Schwierigkeiten; es giebt deren in Westpreußen solche, in welchen die Zahl der katholischen und der evangelischen Kinder fast gleich ist; ja es kommt der Fall vor, daß während der Amtswirksamkeit eines Lehrers sich die Konfessionsverhältnisse wesentlich ändern und der mit Rücksicht auf das Bekenntnis der Mehrheit der Schulkinder gewählte Lehrer nur noch die Minderzahl der Kinder aus seiner eigenen Religionsgenossenschaft zu unterrichten hat. Dr. Schneider.

Schulaufgaben s. Aufgaben.

Schulausgaben. Die Frage, ob besondere Ausgaben der klassischen Autoren zum Gebrauche der Schüler notwendig und zweckmäßig seien, und welche Einrichtung denselben sodann zu geben sei, ist eine vielbesprochene und in Programmen, Vorreden und

Aufsätzen nach verschiedenen Seiten hin behandelte. Dennoch wird man sie nicht als eine endgültig gelöste betrachten können, da auch hierbei die Eigenart des Lehrers mitspricht. Je kräftiger und bewußter nun dieselbe ausgeprägt ist, um so mehr wird sie sich gegen jede von außen kommende Bestimmung und Einwirkung sträuben, um so mehr wird sie sich die Entscheidung darüber vorbehalten müssen, ob nach den besonderen Umständen dem Schüler überhaupt eine Unterstützung zu geben sei oder von welcher Art dieselbe sein dürfe oder müsse. Aus diesem Grunde hat auch die Frage bei weitem die Wichtigkeit nicht, welche ihr gewöhnlich beigelegt wird. Die Zeit des Widererwachens der klassischen Studien — und wann wurde ein höherer Wert auf dieselben gelegt, wann dieselben eifriger und allgemeiner betrieben als damals, wo die Pflege derselben durch die Verteidigung des höchsten und heiligsten Interesses, der religiösen Freiheit, geboten schien? — hat diese Frage, so wie sie sich für uns gestaltet hat, noch gar nicht gekannt. Bei Beschaffung von Ausgaben handelte es sich damals viel weniger um das wie, als um das daß. Man war froh, nur überhaupt allgemein zugängliche Drucke der für die Schule geeigneten Schriften des klassischen Altertums zu bekommen: in Beziehung auf die Einrichtung und Ausstattung derselben konnte man nicht wählerisch sein. Unter den Akten des Gymnasiums in Stuttgart finden sich aus den Jahren von 1560—1570 einige Urkunden, woraus hervorgeht, welche Not man damals in dieser Beziehung hatte. Ein Präzeptor des Pädagogiums, Andreas Laubmeier, der später als Professor der Rechte an die Hochschule nach Tübingen versetzt, eine der ersten Berühmtheiten derselben wurde und öfters das Rektorat daselbst bekleidete, hatte zehn Jahre lang die Cyropädie von Xenophon zu erklären. „Da nun das Buch vorher nie gedruckt gewesen, da habens die Knaben müssen, so wie er es ihnen zuvor Satz um Satz auf die Tafel fürgeschrieben, mit nicht geringer Versaumnuß und anderer mehrerer Ungelegenheit von da abschreiben." Nimmt man dazu den unbedingten Wert, welchen die damalige Zeit auf die Bekanntschaft mit den Schriften des Altertums selbst legte, so kann man sich nicht wundern, daß man bezüglich der Mittel, die dazu führten, durchaus unbedenklich war, wenn nur das Ziel selbst erreicht wurde. Der formale Nutzen, den das Betreiben dieser Studien an sich hat, kam gar nicht in Betracht; der sachliche Gewinn erschien als das einzig Wünschenswerte und je schneller derselbe erreicht wurde, um so besser schien gesorgt zu sein. Dementsprechend waren denn auch die Ausgaben der Klassiker eingerichtet. Die griechischen Autoren wurden meist mit lateinischen Übersetzungen versehen; wo Noten sich finden, da gehen sie über kümmerliche sachliche lexikalische oder elementargrammatische Erläuterungen nicht hinaus. Die lateinischen Schriftsteller wurden entweder in lateinischer Sprache paraphrasiert und dem Verständnis nahe gebracht, oder mit deutschen Noten begleitet, welche nahezu die ganze Übersetzung enthielten und wol Eselsbrücken genannt sind. Der sprachliche und litterarische Wert dieser Ausgaben ist gewiß gering anzuschlagen; dagegen erschien fast keine derselben ohne Illustrationen. Man ist geneigt, in unserer Zeit auf jene rohen Holzschnitte, jenes Beiwerk der alten Schulbücher, mit vornehmem Achselzucken herabzusehen, aber man sollte zu allererst bedenken, daß in Zeiten ursprünglicherer Kultur das Bild als Werkzeug geistiger Mitteilung eine höchst bedeutende Rolle zu spielen hat. Nicht unrichtig sagt in dieser Beziehung eines dieser alten mit Bildern versehenen Bücher: „sed ut omnibus ista materia fructuosa sit, ... tam literis tantum literato deservientibus, quam ymaginibus laico et simul literato deservientibus cunctorum oculis obicitur." Man sollte dies ferner deswegen nicht thun, weil diese Bilder neben vielem Mittelmäßigen und Verfehlten, was teils rohe Hände, teils das vervielfältigende Gewerbe hineinbrachte, Grundrisse der ersten Meister jener Zeit enthalten, jener Meister, die, ergriffen vom humanistischen Zug ihrer Zeit, es nicht verschmähten, ihre Kunst in den Dienst der humanistischen Studien und des klassischen Altertums zu stellen. Aus „Woltmann, Hans Holbein und seine Zeit" (Leipzig, Seemann 1866) im Anfang des zweiten Bandes erhellt, daß die größten deutschen Meister, Albrecht Dürer, Cranach, Hans

Baldung, Grien, Burgkmaier, Hans Holbein, in dieser Richtung dem Humanismus Dienste leisteten, daß z. B. von 315 Holzschnitten, welche von Holbein sich erhalten haben, der dritte Teil der Illustration humanistischer Werke gewidmet ist und von einer ebenso gründlichen als selbständigen und phantasievollen Erfassung des klassischen Altertums zeugt, wofür freilich schon die Beziehungen Holbeins zu Erasmus Bürgschaft geben. Unter allen Umständen aber zeigt sich in dieser Berücksichtigung der Anschauung die Erkenntnis von der Wichtigkeit eines didaktisch höchst fruchtbaren Unterrichtselements. Der gelehrte Unterricht bewegt sich seinem größten Teile nach in Abstraktionen, in logischen und synonymischen Begriffsbehandlungen. Das ist aber am wenigsten die Sache der Jugend; das Bild ist ihr viel näher, viel wahlverwandter, als der Begriff; das Arbeiten mit der Phantasie wird ihr viel leichter, als das Arbeiten mit Begriffen. Je mehr also das begriffliche Element gestützt oder vermittelt werden kann durch Anregung der Phantasie, um so eindringlicher, dauernder, fruchtbarer wird der Unterricht wirken. Die Beschäftigung mit den alten Schriftstellern würde einen viel größeren Reiz für unsere Schüler erhalten und viel dauerndere Eindrücke hinterlassen, wenn Anschauung und Phantasie derselben mehr in Anspruch genommen würde. Um so mehr Anerkennung verdienen die Bemühungen derer — unter anderen von Kärcher, Rheinhard, Kraner, Vollbrecht, Köchly*) — welche dieses Unterrichtsmittel zu der Schule zurückzubringen streben.

Bei der oben geschilderten Weise blieb es im wesentlichen bis auf Fr. A. Wolf, der bekanntlich der Philologie neue Bahnen und Mittel eröffnet hat. Es war natürlich, daß diese Erweiterung der Philologie sich insbesondere bei der Erklärung des Schriftstellers zeigte. Wolf selbst hat das Beispiel gegeben in der Behandlung einiger demosthenischen Reden. Seine Leptinea insbesondere ist das Muster einer geschmackvollen, maßhaltenden, neben gründlicher und doch kurzer Behandlung des Einzelnen stets das Ganze im Auge behaltenden und überall auf den geschichtlichen und sachlichen Hintergrund hinweisenden Erklärung. Leider hat der Meister auf diesem Wege nicht viele Nachfolger gefunden. Vielmehr kamen bald jene weitschweifigen, dickleibigen Kommentare auf, welche die Werke der Schriftsteller nach allen Seiten hin grammatisch, etymologisch, synonymisch, kritisch, historisch, archäologisch behandeln. In übergroßem Eifer wurde das neugefundene Wissen in vollem Strome in diese Ausgaben ausgegossen, die zunächst für die Wissenden, für die Lehrer geschrieben zu sein schienen, aber doch, wie schon aus ihrer Form hervorgeht, auch auf die Schüler berechnet waren. Jedenfalls boten die besonders für den Schulgebrauch eingerichteten Ausgaben das zwar im Umfang beschränkte, aber sonst getreue Abbild der größeren Kommentare. In allen diesen Behandlungen ist mit wenigen Ausnahmen der Schriftsteller nicht Zweck, sondern Mittel für grammatische, lexikalische, archäologische und kritische Erläuterungen, die in planlosem Durcheinander gegeben wurden. Nicht den Autor lernte der Schüler verstehen, sondern am Autor sollte er eben nur die fremde Sprache kennen lernen, sollte er alles mögliche philologische Wissen sich aneignen. Das, was das letztere befördern sollte, überwucherte in einer Weise, daß der Schriftsteller unter und hinter demselben ganz verschwand. Auch äußerlich schon stellte sich der Text als Nebensache, als etwas Verschwindendes, in dieser Form Nichtbehaltbares dar. Ein Wust gelehrten — vielleicht an sich schätzbaren — Materials, ein Schwall von weitläufigen, häufig in traurigem Notenstil gegebenen Erörterungen einzelner Spracherscheinungen, Kritiken anderer Ansichten alter und neuer Erklärer, eine endlose Reihe von Zitaten, — das sind die charakteristischen Merkmale jener Ausgaben von Klassikern. Sie zeigen eine traurige Verkennung des eigentlichen Zwecks des klassischen Unterrichts. Anstatt durch die Lektüre der Klassiker dem Schüler eine Welt ewiger Gedanken zu eröffnen, anstatt ihn lesen zu lassen in der Seele unsterblicher Menschen, die es verstanden haben, rein menschliche und ursprüngliche, ebenso tiefe, als der Jugend

*) Vgl. Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre § 34 (4. Aufl. S. 71).

verständliche Gedanken mit dem Reiz des vollendeten Ausdrucks zu umkleiden, ward ihnen ein Schwall todten Formwissens geboten, das in einem gesunden jugendlichen Geiste niemals Teilnahme erregen, niemals einen Widerklang erwecken konnte und entweder verwirrend wirken oder Widerwillen und Ekel erregen mußte. Anstatt in den Geist des Autors einzuführen, wurde an der Besprechung der Ansichten alter und neuer Erklärer gezeigt, welche Wege die Gelehrsamkeit gegangen war, bis sie zum angeblich richtigen Verständnis der einzelnen Stellen gelangte. Anstatt das einzelne Werk als ein künstlerisches Ganzes den Augen der Schüler vorzuführen, wurde der edle Körper zerrissen und zerfleischt, die Aufmerksamkeit weg vom Inhalt auf das Einzelne und Äußerliche gelenkt, und in der Entwicklung desselben eine Spitzfindigkeit entwickelt, zu welcher der Schriftsteller keinen Anlaß bot. Ja, diese Art ist noch jetzt nicht ganz verschwunden; noch jetzt kommen da und dort solche Kommentare zu Tag, noch jetzt herrscht in manchen Schulen und Klassen diese Art von Erklärung, welche die Dinge betont, die den Schüler notwendig gleichgültig lassen, dagegen das vernachlässigt, wofür er Teilnahme und Verständnis hätte.

Im allgemeinen jedoch ist gegen jene Behandlung der Autoren in den letzten Jahrzehnten eine heilsame Gegenströmung eingetreten. Forderte schon die äußere Bedrohung der Stellung, welche die humanistischen Studien im Unterrichte einnahmen, mit gebieterischer Notwendigkeit eine größere Berücksichtigung der wirklichen Unterrichtsbedürfnisse, so machte auch der Grundsatz des erziehenden Unterrichts eine Änderung notwendig. Wie im Unterricht, so hörte man auch in den Schulausgaben auf, den Autor als ein cornu copiæ zu behandeln; der Autor selbst und das Verständnis desselben wurde nunmehr als das Ziel betrachtet. Es wurden Ausgaben gefertigt, welche, im wesentlichen zum Gebrauche der Schüler bestimmt, sich zur Aufgabe machten, das Bedürfnis derselben scharf ins Auge zu fassen und alles auszuschließen, was nicht von diesem gefordert wird. Gewisse Gebiete, wie z. B. das der Kritik, sollten entweder ganz ausgeschieden oder doch möglichst beschränkt werden; der Text erhielt wider sein räumliches Recht; der Schwerpunkt sollte nicht mehr in die Noten und das darin niedergelegte philologische Wissen fallen, sondern in den Autor selbst. Die Noten sollten nur geben, was zum Verständnis schlechthin nötig war und was der Schüler nicht aus sich selbst und seinen Mitteln nehmen konnte, und dies in knapper Form so, daß die Selbstthätigkeit des Schülers nicht beschränkt, sondern angeregt und gehoben wurde. Dabei sollte nicht einseitig nur die formelle Seite ins Auge gefaßt, sondern überall auch der Inhalt berücksichtigt, daher namentlich eine Entwicklung des Gedankenzusammenhangs gegeben, der Blick des Schülers stets auf das Ganze gelenkt werden. Einleitungen sollten endlich die litterarische Stellung des Autors und des einzelnen Werks besprechen und die Beziehung des Werks zu seinem geschichtlichen Hintergrunde vermitteln.

Dies sind im wesentlichen die Grundsätze, von welchen die bekannten größeren Sammlungen der jetzt gebrauchten Ausgaben ausgegangen sind. Gleichwol zeigt sich im einzelnen trotz der Gleichheit des allgemeinen Charakters und der leitenden Grundsätze doch eine große Verschiedenheit: neben Ausgaben, welche geschickt nach allen Seiten das richtige Maß treffen, finden sich solche, in denen die Erklärung höchst dürftig, fast ärmlich ist, und nach der andern Seite hin wider solche, welche in ihrer Breite an die Art der früheren, oben besprochenen Kommentare streifen. Fast alle aber haben die Unsitte zahlreicher Zitate. So bequem und so dankenswert die Anführung derselben für den Lehrer sind, für den Schüler taugen sie nicht. Für ihn haben nur solche Zitate Wert, welche aus seiner eigenen Lektüre entnommen sind, die aber natürlich nur der geben kann, welcher die Lektüre der Klasse genau kennt. Alle anderen Zitate führen vom Gegenstande ab, und der Schüler hat nicht so ganz unrecht, wenn er sie einfach ungelesen läßt. Wird aber einmal unterschieden zwischen Noten, die gelesen, und solchen, die nicht gelesen werden, so steht zu befürchten, der Schüler möchte sich überhaupt an einen nachlässigen Gebrauch derselben gewöhnen.

Es ist nun nicht zu leugnen, daß die Behandlung des Lehr- und Lerngegenstandes in diesen Ausgaben gegenüber der früheren Art einen entschiedenen Fortschritt enthält, die wissenschaftlichen und didaktischen Leistungen derselben verdienen alle Anerkennung; gleichwol bleibt die Frage, ob nun diese Ausgaben den Schülern unbedingt zu empfehlen seien, ob sie im Klassenunterricht gebraucht werden sollen. Zum Privatstudium freilich ist der Gebrauch von Notenausgaben höchst zweckmäßig und in jeder Beziehung den Schülern anzuraten: allein beim unmittelbaren Unterricht ist es nach aller Erfahrung das einzig Richtige, wenn die Schüler die bloßen Texte ohne Noten zur Hand haben. Abgesehen davon, daß der Gebrauch dieser Ausgaben die Aufmerksamkeit der Schüler während des Unterrichts in einer höchst ärgerlichen Weise stört und die Augen derselben entweder vom Text abzieht oder wenigstens zwischen Text und Noten hin und her schweifen läßt, giebt es noch andere Übelstände, welche sich mit dem Gebrauche dieser Ausgaben verbinden. Die Noten, sagt man, sollen den Schüler zum Verständnis des Autors führen oder ihm dasselbe doch erleichtern. Wenn dies nur auf die allein zuträgliche Art geschähe! In den Noten findet aber der Schüler bei schwierigeren Stellen, an denen sich eben seine Kraft üben und stählen soll, die Erklärung oder gar die Übersetzung einfach vor, er braucht sie nicht zu suchen. Aber das ist ja eben das Wesentliche, daß er sich zu allererst frage, ob er nicht mit seinen eigenen Mitteln auskommen, ob er sich nicht selber helfen kann. Überhaupt darf dem Schüler das Neue und Unbekannte nicht bloß einfach hingeboten werden, sondern es muß ihm durch das, was er weiß, klar gemacht, das Unbekannte muß an das Bekannte, das Neue an das Alte angeknüpft werden. Diese Vermittlung aber, diese ἀγωγή können die Noten niemals geben, das kann kein Buch leisten, das kann nur entweder der Schüler an sich selbst üben oder der Lehrer ihm zukommen lassen, der genau weiß, mit welchen Mitteln, mit welchem Wissensvorrat der Schüler an den Autor kommt. Hie und da wollen dies allerdings die Noten selbst leisten: sie geben manchmal nur Winke oder Fragen: aber es ist ja gerade die Aufgabe des Lehrers, solche Fragen zu stellen und dem jeweiligen Bedürfnis anzupassen. Allein auch noch eine andere Rücksicht kommt in Betracht. Es wird doch allgemein zugegeben, daß die Behandlung der Klassiker im Gymnasium den Schüler schließlich dahin führen soll, seine Schulautoren frei und ohne Beihilfe, zu übersetzen. Wie will man denn dieses Ziel erreichen, wenn der Schüler den ganzen Gymnasiallauf gewöhnt wird, immer nur mit Hilfe von Noten sich vorzubereiten? Wie soll denn einer lernen, frei zu gehen, wenn ich ihn anhalte, jederzeit die Krücken zu gebrauchen? Frei und ohne Mittel stehe der Lehrer, frei und ohne Mittel stehe der Schüler im Unterricht dem Text gegenüber: nichts drittes schiebe sich ein. Jede einzelne Lektion sei ein Spiegelbild des Ziels, das schließlich erreicht werden soll. Nur so wird sich das entwickeln, was wir alle so sehr wünschen und was wir alle anstreben, daß der Schüler eine Freude an seinem Autor, eine Liebe zu demselben gewinne, und daß überdies mittels desselben sich geistige Beziehungen zwischen Lehrer und Schüler knüpfen. In der That kann man fragen, ob nicht diese Schulausgaben ihren Teil beitragen zu dem Überdruß an den alten Autoren, den wir bei manchen unserer Schüler zu unserem Bedauern im Verlaufe der Zeit sich entwickeln sehen. Wie kann man einen Schriftsteller oder Dichter liebgewinnen in dieser schulmeisterlichen Ausstattung, in diesem langweiligen Format, das sich in keine Tasche fügt, welches hindert, daß man das Buch an jeden beliebigen Ort mit sich nehmen kann? Aber man wird fragen, wie da der Schüler überall zurecht kommen, wie er sich genügend vorbereiten könne? Wir wollen in betreff dieser Frage nicht untersuchen, wie viele der Schüler bei der Vorbereitung auch wirklich den Kommentar studieren; nicht wenige werden sich finden, welche meinen, daß dazu in der Lektion noch Zeit sei, da es ja so bequem „unten stehe." Aber warum will man nicht zufrieden sein mit dem, was der Schüler mit dem Lexikon und mit seinem grammatischen Wissen finden kann? Ist denn der Gewinn, welchen es bringt, wenn derselbe mittels der in der Note enthaltenen Erklärung oder Übersetzung zum Verständnis einer Stelle gelangt, irgend zu vergleichen

mit dem Nutzen, welchen selbst das vergebliche Ringen nach der Bewältigung einer Schwierigkeit mit eigener Kraft für ihn hat? Und wenn auch Unverstandenes zurückbleibt, ist denn die Begierde, die Spannung nichts wert, mit welcher der bessere Schüler erwartet, wie sich das Dunkel in der Lektion hellen werde? Diese zurückbleibenden Rätsel zu lösen, das volle Verständnis zu ermitteln, dazu ist dann der Lehrer da: er allein kann wissen, wie er das in jedem einzelnen Fall anzufangen hat.

Auf eine Menge kleiner Widerwärtigkeiten, die gleichwol störend sind, sei nur mit ein paar Worten hingewiesen: Da auf den verschiedenen Seiten bald mehr, bald weniger Text steht, so hat der Lehrer kein sicheres Auge für das aufzugebende oder zu übersetzende Pensum. Es ist ferner unvermeidlich, daß in derselben Klasse verschiedene Auflagen derselben Ausgaben sich finden. Findet sich nun eine Verschiedenheit, so wird der Lehrer hierüber angegangen und hat nun das Vergnügen, zu erklären, warum der Verfasser wohl die Sache jetzt anders als früher ansieht, was in der Regel für den Gegenstand selbst ohne Bedeutung ist. Oder es sind Ausgaben mit Kommentaren von verschiedenen Herausgebern in der Klasse, ebenfalls ein Anlaß zu unnötigen, zeitraubenden Erörterungen. Auch persönlich fühlt sich der Lehrer manchmal bedrückt: erklärt er so, wie es in der Ausgabe steht, so kann es aussehen, als hätte er seine Erklärung aus der Ausgabe entlehnt. Überhaupt ist es für den Lehrer viel eher eine Hemmung, als eine Förderung, wenn er die Noten eines ihm vorgreifenden Kommentars bei der Erklärung und Übersetzung in der Klasse fortgehend zu berücksichtigen hat. Wenn das Geschäft des Lehrers bei der Erklärung das ist, alles mit Frische und Lebendigkeit zu betreiben, den unmittelbaren Eindruck, welchen der Gegenstand auf ihn macht, recht lebhaft vor das Auge des Schülers zu bringen, gleichsam zu zeigen, wie sich der Autor in seinem Geiste spiegelt; wenn er die Aufgabe hat, mit fester Hand Gang und Charakter des Unterrichts zu bestimmen, nach dem Bedürfnis der Klasse bald das eine, bald das andere Moment in den Vordergrund treten zu lassen, die Behandlung so einzurichten, daß Verstand, Urteil und Gedächtnis des Schülers harmonisch in Thätigkeit gesetzt werden, und die Forderungen bald zu steigern, bald zu ermäßigen je nach dem geistigen Zustand des Lernenden — wie kann er das alles thun, wenn ihm in den Noten ein fester Stoff zur Behandlung vorgeschrieben ist, wenn er in erster Linie sie zu besprechen und dabei zu prüfen hat, ob der Schüler sie auch richtig gefaßt, ob er diesen oder jenen Punkt, dieses oder jenes Wort recht verstanden hat? Durch die Berücksichtigung der Noten muß der Vortrag des Lehrers in der Klasse verlieren; sie raubt demselben die Ursprünglichkeit, die Lebendigkeit und den Fluß, sie nimmt ihm den organischen Charakter und macht ihn mehr oder weniger mechanisch. Dazu kommt, daß gerade so, wie die Noten den Stoff geben, der Lehrer ihn selten gebrauchen kann, und so liegt ihm das unangenehme Geschäft ob, den mehr oder weniger reichen, oft überflüssigen Stoff je nach dem Bedürfnis zu verwenden, öfters der Kritik zu unterwerfen, noch öfter mit Stillschweigen zu übergehen.

Soll aber der Schüler in der Klasse die bloßen Texte ohne Noten gebrauchen, so entsteht dann freilich die weitere Forderung, daß man für recht gute Texte sorge: die unsrigen können ja noch immer besser werden. Bald sehen wir die neueren Leistungen nicht genug berücksichtigt, bald wird unnötige Konjekturalkritik getrieben. Neue Besserungsversuche sollten den Schultexten ferne bleiben: sie gehören in die eigentlich gelehrten Ausgaben. Die Schwierigkeit, welche die Eigennamen machen, würde wohl am besten durch einen beigegebenen Index beseitigt, diejenigen, welche die Versmaße des Horaz und der griechischen Tragiker bereiten, durch ein metrisches Schema. So wird das lebendige Verhältnis zwischen dem Schüler und dem Schriftsteller am besten eingeleitet, zwischen dem Schüler und dem Lehrer am innigsten gestaltet*).

Holzer † (Schrader).

*) Vgl. die Art. Klassische Schullektüre, Exposition, Präparation.

Schulausstellungen sind solche öffentliche Vorlagen von schriftlichem und anderem Material, durch welche die innere Thätigkeit der Schule zur Kenntnis eines größeren Publikums, das außerhalb der einzelnen Schule steht, gebracht werden soll. Sie sind von zweierlei Art, da entweder Leistungen der Lehrer oder Leistungen der Schüler ausgestellt werden.

Die ersteren können unter dem Namen der Lehrmittel in der Hauptsache zusammengefaßt werden, wenngleich im weiteren Sinne hierher auch die Konstruktion von Schultischen und Schulbänken gerechnet werden dürfte. Die Gegenstände selbst sind in den einzelnen Artikeln dieser Encyklopädie behandelt; hier ist nur die öffentliche Ausstellung derselben zu besprechen. Daß sie oben als Leistungen der Lehrer den Leistungen der Schüler gegenüber gestellt wurden, findet seinen Grund darin, daß ein Hauptbestandteil derselben, die Lehrbücher, beinahe ausnahmslos von Lehrern selbst abgefaßt werden. Dasselbe gilt von den Zeichnungsvorlagen. Aber auch die Apparate für Physik, Chemie u. s. w. sind, wenn auch von Mechanikern verfertigt, doch vorzugsweise von Lehrern für die Zwecke des Unterrichts entworfen und nach den von ihnen angegebenen Ideen ausgeführt.

Die Berechtigung, ja die Zweckmäßigkeit solcher Ausstellungen wird wol von niemand angezweifelt werden, so daß eine periodische Widerkehr derselben höchst wünschenswert erscheint (vgl. d. Art. Lehrmittel S. 289 f.). Sie sind daher am häufigsten mit größeren Lehrerversammlungen verbunden und tragen dabei vorzugsweise dann die erwünschten Früchte, wenn die ausstellenden Lehrer das Neue in ihren vorgelegten Arbeiten, sowie die pädagogischen und methodischen Gesichtspunkte, von denen sie ausgegangen sind, der Kritik und Anerkennung der versammelten Kollegen in mündlichem Vortrage anheimgeben.

Von noch größerer Bedeutung werden solche Ausstellungen, wenn sie sich zu internationalen Ausstellungen erheben, wie dies z. B. bei den Ausstellungen in Paris, Wien, Zürich u. s. w. der Fall war. Durch solche erhält man einen anschaulichen Maßstab für das Urteil über den Stand des Schulwesens in den verschiedenen Ländern, man erkennt, worin das eine Land dem andern vorausgeeilt ist oder nachsteht, und kann daraus abnehmen, nach welcher Richtung die Thätigkeit der Lehrer sich energischer entwickeln muß, um mit den Leistungen anderer Länder gleichen Schritt zu halten. Am wirksamsten aber sind solche Ausstellungen in kleineren oder größeren Kreisen, wenn dabei von der Ansicht ausgegangen wird, daß es sich nicht bloß um großartige Leistungen in Lehrmitteln und besonders in Apparaten handle, sondern daß auch das Kleinste hier für die Schule von Wert sei, sobald es sich nicht bloß durch Neuheit, sondern auch durch Zweckmäßigkeit auszeichne. Der Grundbau des Wissens, welchen die Schule aufzuführen hat, ist aus einer großen Menge einzelner Steine zusammengesetzt, und jeder wenn auch kleine Stein, der zur Befestigung oder zur Verschönerung des Baues dient, ist eine anerkennenswerte Förderung desselben.

Zweifelhafter und daher schwieriger wird die Frage der Schulausstellungen, wenn es sich um die Ausstellung von Leistungen der Schüler handelt. Dieselben können von zweierlei Art sein. Entweder sind es Ausstellungen am Orte der Schule oder größere Centralausstellungen einer Provinz oder eines ganzen Landes. Im einen und andern Falle tragen sie einen ganz verschiedenen Charakter und die Frage nach ihrer Berechtigung muß daher auch für jeden Fall besonders untersucht werden.

Die erste Art der Ausstellungen ist eine ziemlich allgemein geübte und steht gewöhnlich in Verbindung mit den öffentlichen Prüfungen der Schule, welche in der Regel jährlich einmal, und zwar am besten am Schlusse jedes Jahreskurses abgehalten werden. Wenn es zur Verhütung der dadurch unvermeidlich eintretenden Störungen nicht jedem Vater oder sonstwie Beteiligten gestattet werden kann, beliebig die Schule zu besuchen und dem Unterrichte anzuwohnen, so können doch die Eltern der Schüler, die Behörden der Stadt, in welcher sich die Schule befindet, und überhaupt alle, welche sich aus

irgend welchem Grunde für die Schule interessieren, mit Recht verlangen, daß ihnen von Zeit zu Zeit Gelegenheit gegeben werde, über den Stand der Schule, über die Thätigkeit und die Leistungen der Lehrer und über die von den Schülern erworbenen Kenntnisse Einsicht zu erhalten. Dies ist der Zweck der öffentlichen Prüfungen, welche sachgemäß zunächst mündlich vorgenommen werden, bei denen aber zugleich Arbeiten der Schüler zu allgemeiner Ansicht ausgestellt werden. Solche sind einesteils Zeichnungen und (wo diese höhere Stufe nach dem Stande und Range der Schule erreicht werden kann) Modellierarbeiten der Schüler, sowie Proben derselben im Schönschreiben, also Arbeiten, welche ausdrücklich für die Anschauung gefertigt werden, bei welchen also zur Prüfung und Beurteilung nur ein gesundes Auge und etwas Kunstsinn erforderlich ist. Andererseits sind es schriftliche Arbeiten der Schüler, durch welche sie ihre Fortschritte und die von ihnen zur Zeit der Prüfung erreichte Kenntnisstufe in den Sprachen, welche in der Anstalt getrieben werden, im Deutschen, Lateinischen, Griechischen und Hebräischen, im Französischen und Englischen, und auf gleiche Weise in der Mathematik und in den Naturwissenschaften öffentlich darlegen sollen. Die Stellung der Schule als einer öffentlichen rechtfertigt nicht nur, sondern verlangt geradezu solche Ausstellungen. Eine besondere Gefahr, die nicht in dem Heraustreten aus den vier Schulwänden vor die Öffentlichkeit überhaupt liegt, können sie wol nicht bringen. Die Schule wird hier allerdings in das Schöne zu malen geneigt sein, und Lehrer und Schüler werden nicht bloß äußerlich, sondern auch im Gebiete der Leistungen ihr Festgewand anziehen. Aber nur solche Lehrer, welche es mit der Gewissenhaftigkeit nicht genau nehmen, werden durch Scheinleistungen das Publikum zu täuschen versuchen. Dies wird jedoch bei den Ausstellungen nicht in größerem Maße geschehen können, als bei den mündlichen Prüfungen. Wenn bei jenen die Nachhilfe des Lehrers die Arbeiten besser erscheinen läßt, als sie der Schüler wirklich selbst zu liefern imstande ist, so wird ebenso bei diesen das vorhergegangene Eindressieren des für die Prüfung gewählten Stoffes aus dem Schüler Antworten heraustreiben, welche er für sich selbst vielleicht nicht gegeben hätte. Lange wird es der Lehrer nicht in dieser Weise treiben können, ohne seinen Ruf aufs Spiel zu setzen, da einerseits das Publikum in solchen Dingen einen ziemlich feinen Merks hat, andererseits die Schüler es auf die Dauer zu Hause nicht verschweigen können, warum ihre Leistungen so unerwartet gut ausgefallen sind.

Es werden daher versuchte Ausschreitungen durch die naturgemäß eintretende Kontrole bald auf das richtige Maß zurückgeführt werden. Dagegen ist der aus derartigen Ausstellungen sich ergebende Nutzen für die Schule und insbesondere für die Stellung des Lehrers gegenüber dem Publikum nicht hoch genug anzuschlagen. Wenn im allgemeinen über den schwachen Besuch solcher öffentlichen Prüfungen von seiten der Eltern und der Behörden an manchen Orten geklagt wird, so wäre dieser Besuch wol noch schwächer ohne die damit verbundenen Ausstellungen. Gewinnen sie ja doch ohne Zweifel an Anziehungskraft, wenn nicht bloß das Ohr des Besuchenden, sondern auch das Auge desselben Beschäftigung findet. Ferner ist es allbekannt, wie leicht manche Eltern geneigt sind, wenn ihre Söhne nicht unter den ersten einer Klasse sitzen, wenn sie vielleicht gar den Schwanz der Klasse bilden helfen, dies einer Parteilichkeit der Lehrer zur Last zu legen, indem sie nur schwer sich von der Überzeugung lossagen, daß ihre Söhne zu den gescheitesten und talentvollsten ihres Alters gehören.

Hier aber, bei diesen Ausstellungen, ist jedem Vater Gelegenheit gegeben, seines Sohnes Leistungen mit denen seiner Mitschüler durch eigene Anschauung zu vergleichen, und so eine Lücke in der Beurteilung seines Sohnes auszufüllen, die so lange unausgefüllt bleiben muß, als der Vater den Sohn nur immer für sich allein und ohne vergleichenden Maßstab betrachtet. Diese Wirkung wird natürlich die Ausstellung um so sicherer haben, je selbständiger die Arbeiten gefertigt sind, welche der Schüler vorlegt, und je mehr sich der Lehrer bei der Lokation der Schüler der vollsten Unparteilichkeit

befleißigt hat. Endlich kann der Lehrer, wenn er von einzelnen Eltern darüber angegriffen werden sollte, daß er den Sohn ungerechter Weise zurücksetze oder daß er andere Kinder parteiisch bevorzuge, dieselben direkt auf solche Ausstellungen und die damit verbundenen öffentlichen Prüfungen hinweisen, durch welche sie sich, wenn sie sich bemüht hätten, dabei zu erscheinen, am besten selbst von der Grundlosigkeit ihres Verdachtes hätten überzeugen können.

Wenn somit Lokalausstellungen von Schülerarbeiten nicht bloß keinen Tadel verdienen, sondern vielmehr zu empfehlen sind, so wird wol ein anderes Urteil gefällt werden müssen in betreff der Centralausstellungen einer Provinz oder eines ganzen Landes. Während jene seit lange in Übung waren, sind diese erst ein Produkt der neuesten Zeit. Zuerst wurden sie versucht bei den Fortbildungsschulen (s. d. Art. in Württemberg), und zwar in betreff des Zeichnens und Modellierens. Dann wurde auch die Ausstellung von Heften aus den Fächern des Rechnens, der Aufsätze, der Buchführung und der Geometrie damit verbunden. Das Beispiel fand — infolge der Stiftung eines ungenannten wolhabenden Schulfreundes — bald Nachahmung bei den Volksschulen, sowol in der ersten als in der zweiten Richtung, und wurde bei den letzten Ausstellungen der Fortbildungsschulen auch auf die Real- und Lateinschulen des Landes ausgedehnt; ja selbst die evangelischen Seminare beteiligten sich dabei. Die Mittelschulen lieferten zunächst nur Arbeiten im Zeichnen in Verbindung mit dem Modellieren; im Ausstellen sonstiger schriftlichen Arbeiten zeigten sich nur einzelne schwache Versuche. Es handelt sich also hier um etwas Neues, das einzelne Stimmen in unsere Schulanstalten einführen wollen, und die Zweckmäßigkeit oder Unzweckmäßigkeit desselben verdient daher die ernstlichste Prüfung.

Da eine Ausstellung von Zeichen- und Modellierarbeiten einen wesentlich andern Charakter trägt als eine solche von den übrigen Schularbeiten, so werden wir diese Prüfung am gerechtesten und billigsten vornehmen, wenn wir beide Ausstellungsarten gesondert betrachten.

Die Fortbildungsschulen waren es zunächst, welche eine Ausstellung der ersteren Art ins Leben riefen. Die leitende Idee war, bei einer noch jungen Anstalt durch Zusammenstellung der Leistungen verschiedener Schulen einerseits das Publikum über den Zweck dieser Gattung von Schulen und ihre Resultate ins Klare zu setzen, andererseits den Lehrern bei der Neuheit der Sache über das Ziel, welches erreicht werden solle, und über die Wege, welche an verschiedenen Orten zu dessen Erreichung eingeschlagen worden, Aufschluß zu geben und das, was sie selbst erstreben sollen, durch vergleichende Kritik zum Bewußtsein zu bringen.

Es ist nicht zu leugnen, daß diese Ausstellungen vielfache schöne Früchte getragen haben. Das Publikum nahm regen Anteil an der Sache; selbst aus weiter Ferne strömten Beteiligte und Nichtbeteiligte herbei, um sich die Ausstellung anzusehen und an den reichen und zum Teil überraschenden Resultaten sich zu erfreuen. Auch die Lehrer selbst, denen der Besuch der Residenz zur Einsichtnahme durch die Liberalität der württembergischen Regierung erleichtert worden war, fanden sich dadurch in ihrem Streben nach möglichst praktischen, dem Zwecke der Fortbildungsschulen, welcher auf Förderung der Gewerbe gerichtet ist, dienenden Leistungen wesentlich gefördert. Auch manches verborgene Talent, das vielleicht ohne diesen Anlaß in irgend einem Winkel des Landes verkümmert wäre, konnte auf dem eingeschlagenen Wege ans Licht gezogen und an den rechten Platz gestellt werden, wenn gleich das letztere auch durch die periodisch ausgesendeten Visitatoren hätte erreicht werden können.

Soweit also war der Gedanke solcher Ausstellungen ein sehr glücklicher, und er wird daher auch in dieser Form ohne Zweifel nicht mehr untergehen. Ausstellungen im Gebiete des Zeichnens und Modellierens werden sich periodisch auch in Zukunft widerholen.

Aber auch hier schon zeigte sich die Kehrseite der neugeprägten Münze nicht ganz so glänzend, wie ihre Vorderseite. Die Anstalten, welche hier in einen Wettkampf mit einander treten, haben im allgemeinen zwar gleiche Zwecke, nämlich zur Förderung des Gewerbewesens, an welches die fortschreitende Technik und der immer mehr sich bildende Geschmack des Publikums mit jedem Jahre größere Ansprüche machen, die geistige Kraft des angehenden Gewerbetreibenden zu entwickeln, zu heben und zu kräftigen. Aber die Mittel dazu sind an den verschiedenen Anstalten höchst verschieden. Neben großen Anstalten, welche mit einer reichen Lehrerzahl ausgerüstet sind, insbesondere einen oder mehrere, ganz speziell für ihren Beruf gebildete Zeichenlehrer besitzen, und bei denen sich eine Anzahl von Schülern, besonders aus dem Gebiete der Baugewerbe einfindet, die im Winter weniger beschäftigt, 5—6 Monate hindurch je nach der Gunst oder Ungunst der Witterung Tag für Tag von Morgens bis Abends sich dem Zeichnen widmen können, findet sich eine überwiegende Anzahl kleiner Schulen, bei welchen die ganze Last der Arbeit auf den Schultern von 2—3 Lehrern ruht, von denen einer etwa neben seinem Hauptberufe noch das Zeichnen treibt und bei denen nur wenige Abendstunden der Woche, sowie einige Stunden des Sonntags den Schularbeiten gewidnet werden können. Dem betrachtenden Publikum aber fehlt der Maßstab der Vergleichung; es urteilt nur nach dem, was vorliegt, und wird daher kaum anders können, als die weniger leistenden Schulen ungerecht verurteilen, selbst wenn ihre Leistungen relativ sehr gut sein sollten; absolut müssen sie ja doch geringer sein. Wenn nun noch dazu kommt, daß auch solche Schulen den Namen Fortbildungsschulen tragen, welche eigentlich Fach- und Berufsschulen sind, bei denen also Zeichnen, Malen, Modellieren zum Berufe der Schüler und zu ihrem Hauptfache gehören, weil sie Maler und Bildschnitzer werden wollen, während bei jenen, da sie Schreiner, Konditoren, Zimmerleute, Mechaniker u. s. w. werden wollen, die Kunst der bildlichen Darstellung nur als Hilfsfach dienen soll, so wird vollends der Standpunkt ganz verrückt, den derjenige einnehmen sollte, der ein richtiges Urteil über die Ausstellung fällen will.

Endlich ist das noch eine gefährliche Klippe, daß mit solchen konkurrierenden Ausstellungen Verteilungen von Preisen verbunden sind, die den hervorragendsten Leistungen zuerkannt und öffentlich bekannt gemacht werden. Die Talente der Schüler sind aber nach verschiedenen Jahren und Orten sehr ungleich verteilt, und während die eine Schule das Glück hat, zufällig einige hervorragende Talente zu besitzen, hat eine andere sonst gleich tüchtig geleitete nichts einer Auszeichnung Würdiges zu liefern vermocht.

Durch alle diese Umstände wird die Stellung derjenigen Lehrer, welche scheinbar in ihren Leistungen andern nachstehen, ihren Gemeinden gegenüber eine höchst schwierige. Mehrere Glieder der Gemeinde haben die Ausstellung besucht, und von ihrem einseitigen Standpunkt aus die vom eigenen Orte gelieferten Arbeiten mit den Leistungen anderer verglichen, die öffentliche Prämienliste scheint ihre Schilderungen zu bestätigen, und auch dem tüchtigsten Lehrer wird es nicht immer gelingen, das schiefe Urteil, das über ihn gefällt wird, durch Darlegung des richtigen Standpunktes auf das gerechte Maß zurückzuführen.

Die hier hervorgehobenen Übelstände dürften wol genau ins Auge gefaßt werden; doch es wird wol auch dem Scharfsinn der Leiter solcher Ausstellungen infolge der gemachten Erfahrungen nach und nach gelingen, dieselben zu beseitigen und dadurch eine Einrichtung zu erhalten und in ihren Wirkungen zu erhöhen, welche im übrigen so geeignet ist, Lehrer und Schüler in ihren Bestrebungen zu fördern und die Gemeinden zu erhöhten Anstrengungen in der Entwicklung der Fortbildungsschulen zu ermuntern. Daß dabei der Maßstab der Industrieausstellungen nicht auf diese Schulausstellungen angewendet werden darf, ist aus dem Bisherigen unschwer abzunehmen.

Manche der gerügten Übelstände finden nun allerdings bei der Ausstellung der Volksschulen, sowie der Real- und Lateinschulen nicht statt. Vor allem ist jede Klasse dieser Anstalten, für sich betrachtet, weit mehr homogen als die Fortbildungsschulen, sowol nach dem zu erreichenden Ziele als nach dem Wege zu diesem Ziele, wenn gleich

auch hier die Ausdehnung der beiden letztern Arten von Anstalten über das vierzehnte Jahr hinaus einen wesentlichen Unterschied bedingt gegen diejenigen, welche mit dem bezeichneten Alter abschließen, sowie auch die Zahl der an den einzelnen Anstalten verwendeten Lehrkräfte eine sehr verschiedene ist. Unterscheidet man dies bei der Anordnung der Ausstellung, zugleich mit Berücksichtigung des Unterschiedes zwischen ein- und mehrklassigen Schulen, sowie zwischen solchen, welche einen Mann vom Fache als Lehrer haben, und solchen, bei denen das Zeichnen als Nebenfach einem Lehrer übergeben ist, so wird für die Besucher der Ausstellung keine große Schwierigkeit obwalten, einen richtigen Maßstab für die vergleichende Beurteilung aufzufinden. Was jedoch oben über die Verteilung von Preisen bemerkt wurde, findet auch hier seine volle Anwendung, und es hat daher auch mit Recht eine amtlich zusammenberufene Reallehrerversammlung sich mit überwiegender Majorität dahin ausgesprochen, daß wenigstens in den Realschulen keine öffentlichen Preise bei solchen Landesausstellungen verteilt werden sollen. Diese Praxis wurde auch seither immer eingehalten. Dabei ist es nicht ausgeschlossen, daß durch sachverständige Richter die Leistungen der einzelnen Schulen beurteilt und den betreffenden Lehrern nützliche Winke über ihre Leistungen und über die Methoden, die sie verfolgen, gegeben werden. Dadurch wird der Zweck dieser Ausstellungen erreicht, ohne daß man die Nachteile derselben mit in den Kauf zu nehmen genötigt ist.

Außer den bisher besprochenen Zeichnungsausstellungen handelt es sich aber noch weiter um Ausstellungen aus andern Unterrichtsgebieten, Ausstellungen also von Heften aus den Fächern der Mathematik, der deutschen Sprache, des Französischen u. s. w. In der Mathematik sind es natürlich vor allem die Rechenhefte, an welche sich die geometrischen Hefte anschließen — wol zu unterscheiden von den geometrischen Zeichnungen, welche mehr zur Zeichnungsausstellung gehören. In der deutschen Sprache sind es ebenso selbstverständlich die Aufsatzhefte, welche bei solchen Ausstellungen vorgelegt werden. Bei den Fortbildungsschulen kommen vorzugsweise noch die Arbeiten über Buchführung in den Wurf u. s. w.

Diese letzteren möchten sich von den genannten noch am meisten für den vorliegenden Zweck eignen. Ihnen liegt ein bestimmter Schematismus zu Grunde, und die Form ist es vor allem, welche sich der Schüler hier aneignen soll. Der Lehrer giebt sie ihm, und er hat seine Aufgabe gelöst, wenn der Schüler sich diese Form zu eigen gemacht hat. Es ist also hier ein gewisses Äußerliches, worauf das Wesen des Ganzen beruht, und ebendaher ist dieser Stoff auch geeignet zu äußerlicher Produktion. Ganz anders aber steht die Sache in den übrigen genannten Unterrichtszweigen. Hier liegt die wahre Leistung des Lehrers und der wahre Gewinn des Schülers nicht in den angesammelten Heften. Zwar kann man nach Goethes bekanntem Ausspruche, was man schwarz auf weiß besitzt, getrost nach Hause tragen. Aber eigentlichen Wert bekommt der aufgespeicherte Vorrat erst dann, wenn er aus dem Hefte in den Kopf übergegangen ist und sich in Saft und Kraft für die geistige Ernährung verwandelt hat.

Aller Unterricht in solchen Fächern ist seiner Natur nach ein innerlicher, das errungene Wissen ist nur dann von Wert, wenn es zu einer geistigen Kraft sich veredelt hat, welche die Leistungsfähigkeiten des Schülers erhöht. Wie soll aber dies aus den vorliegenden Heften ermittelt werden? Höchstens erkennt man aus ihnen den Lehrgang des Lehrers, und etwa die Pünktlichkeit und Reinlichkeit des Schülers. Ob er aber rechnen kann, ob er Geometrie versteht, ob er selbständig über einen Gegenstand aus der Bildungssphäre, in der er lebt, einen Aufsatz ausarbeiten kann, das würde man erst abnehmen können, wenn man die Entstehungsweise der Hefte auf das Genaueste kennen würde. Wie sollte aber letzteres sich ermöglichen lassen? Wie viel näher liegt vielmehr die Gefahr, daß der Schüler veranlaßt wird, seine Hefte wider und wider abzuschreiben, bis sie einen angenehmen Eindruck machen, die Korrekturen des Lehrers in sie so aufzunehmen, daß sie nicht mehr als Korrekturen, sondern als eigene Arbeit erscheinen und so ein Produkt zu Tage zu fördern, an welchem das

Beste das ist, was ihm der Lehrer aus seinem Geiste eingehaucht hat, welches aber von den eigenenen wahren Arbeiten des Schülers himmelweit entfernt ist.

Aber nicht bloß darin liegt das Gefährliche von Zentralausstellungen in diesem Gebiete, daß Lehrer und Schüler schwer sich vor Täuschungen zu hüten im Stande sind; eine weitere, ebenfalls nicht unbedeutende Gefahr besteht darin, daß der Lehrplan mehr oder weniger in der Schule verrückt wird. Das Beste, was die Schule leistet, die innere Ausbildung des Schülers seine wahre geistige Errungenschaft, nämlich die geistige Kraft, läßt sich nicht ausstellen. Der Lehrer aber, der seine Schule nicht ärmer an Ausstattungsmaterial erscheinen lassen will, als andere Schulen, wird mehr oder weniger den Schwerpunkt seines Unterrichts auf das Äußerliche, in das Auge Fallende hinrücken, und eben die Förderung dieses Äußerlichen wird so viele der schönsten Unterrichtsstunden in Anspruch nehmen, daß notwendig die wahre Frucht des Unterrichts, die innerliche Ausbildung des Schülers, Not leiden muß.

Zu den früher bei den Zeichenausstellungen als Kehrseite der glänzenden Münze aufgezählten Nachteilen, die selbstverständlich auch hier in vollster Ausdehnung ihre Anwendung finden, kommen daher in dem zuletzt besprochenen Ausstellungsgebiete noch Gefahren, die den ganzen Standpunkt, den die Schule einnehmen soll, zu verrücken, und dem Geiste, der in ihr heimisch werden soll, dem Geiste der humanen Bildung, den naturgemäßen Boden, auf dem er sich allein frei bewegen kann, zu entziehen drohen.

Halten wir daher bei aller Geneigtheit, auch die Schule an die Öffentlichkeit treten zu lassen, doch diese Art von Öffentlichkeit, welche nur äußerlich macht, was seiner Natur nach etwas rein Innerliches ist, von unsern Schulen ferne, so lange dies in unsern Kräften steht, und kämpfen wir dagegen mit aller Treue der Überzeugung*)! Nagel † (Ramsler).

Schulberichte. (Vgl. die Artikel Direktor, Amtsinstruktion.) Unter Schulberichten verstehen wir nicht im allgemeinen Berichte, wie sie über Schulangelegenheiten überhaupt erstattet werden. Diese können ebenso manigfaltig sein, als die genannten Angelegenheiten selbst, und es lassen sich daher weder allgemeine Beschreibungen noch Vorschriften darüber geben, außer sofern deren Gegenstand nur die äußere Form ihrer Auffassung beträfe. Über diesen letzteren Punkt aber sich in eine Darstellung einzulassen, kann nicht der Zweck dieser Blätter sein. Wir meinen auch diejenigen Schulberichte nicht, welche über bestimmte Gegenstände des Schulwesens periodisch erstattet werden müssen, wie z. B. über die statistischen Verhältnisse einer Anstalt in Württemberg je auf den 1. März jedes Jahres Berichte vorgeschrieben sind. Solche Berichte müssen nach der Natur der Sache jedesmal dem Inhalte nach verschieden sein, was aber ihre Form und ihren Zweck betrifft, so ist darüber an demjenigen Orte zu handeln, an welchem der Gegenstand des Berichts, also z. B. in dem angenommenen Fall die Statistik, besprochen wird.

Vielmehr haben wir es hier mit denjenigen Berichten zu thun, welche nach Ablauf einer gewissen Zeit, in der Regel eines Schuljahrs, über den gesamten Zustand einer Lehranstalt an die vorgesetzte Behörde erstattet und daher Zustandsberichte oder auch Hauptberichte, zum Unterschiede von den gewöhnlichen Berichten untergeordneter Art mit besonderem Zweck, oder Rechenschaftsberichte mit Beziehung auf die dem Berichterstatter obliegende Verantwortlichkeit, oder Verwaltungsberichte**), weil es sich dabei von der Thätigkeit öffentlicher Diener handelt, die eine wesentlich administrative Seite hat, benannt werden. Unter diesen Ausdrücken wird die Benennung „Hauptbericht" am ehesten

*) Vgl. die über den obigen Gegenstand geführte Polemik, namentlich: W. Barth „Patriotische Gedanken über die erste Volksschulausstellung in Stuttgart", Ulm 1861. Dagegen Eisenlohr „Sendschreiben an Herrn Diak. Barth". 1861.

**) So in Preußen (vgl. Wiese, Das höhere Schulwesen in Preußen. I. S. 732).

zu billigen sein, weil sie das Verhältnis des Berichts zu den übrigen kurz und bestimmt bezeichnet, ohne, wie dies bei den anderen Benennungen der Fall ist, einen Teil des Inhalts zur Bezeichnung zu benützen, wodurch doch keine vollständige Anschauung der Sache erzielt wird.

Solche Hauptberichte nun, welche sich die höheren Behörden in allen Zweigen des öffentlichen Dienstes von den untergeordneten erstatten lassen, und die je nach der Art des Amtes bald mehr mit Zahlen und Größen, bald mehr mit Personen und Zuständen sich befassen, darin aber alle übereinkommen, daß sie die Ergebnisse einer längeren Zeit übersichtlich zusammenstellen und charakterisieren, sind in allen wolorganisierten Staaten auch für Schulen aller Art vorgeschrieben. Wenn nun diese Hauptberichte aus Schulen Übersichten über die Ergebnisse einer längeren Zeit sind, so werden denselben gewisse Teile, die auf allen Gebieten des Schullebens widerkehren, gemeinsam sein, andererseits werden sie von einander abweichen, je nachdem der Zeitraum, welchen sie übersehen sollen, ein längerer oder kürzerer ist, je nachdem ferner die Anstalt, auf welche der Bericht sich bezieht, eine größere oder kleinere Ausdehnung und Bedeutung im Schulwesen hat, endlich je nachdem der abgelaufene Zeitabschnitt an Bewegungen und Veränderungen auf dem zu beschreibenden Gebiet viel oder wenig Ausbeute gewährt.

Wir werden daher zuerst zu erwägen haben, welches der gemeinsame Inhalt dieser Hauptberichte auf den verschiedenen Gebieten des Schulwesens, die unserer Betrachtung vorliegen, sein wird. Daraus wird sich dann ergeben, wie oft es zweckmäßig erscheinen muß, solche Berichte zu erstatten. Die besonderen Verhältnisse der einzelnen Lehranstalten, um welche es sich handelt, werden hiebei gelegentlich zur Sprache kommen.

Vorerst erhebt sich die Vorfrage, ob es überhaupt nötig ist, solche Berichte zu erstatten oder welche Verhältnisse die periodische Widerkehr solcher Berichte begründen. Wären die Schulen völlig autonome Anstalten ohne organischen Zusammenhang mit der übrigen Ordnung des Staatslebens, auf eigenen Füßen stehend, aus eigenen Mitteln gegründet und unterhalten, einen ganz abgeschlossenen Lebenskreis umfassend, so würde jene Vorfrage verneint werden müssen. In dieser Lage befinden sich alle Privatschulen. Die Staatsbehörde wird wol Kenntnis von ihnen nehmen und berechtigt sein, durch etwaige Besichtigungen deren Zustand zu ermitteln. Aber sie kann den Vorständen solcher Anstalten nicht auferlegen, periodisch widerkehrende Berichte zu erstatten. Wol aber werden es diese in ihrem Interesse finden, das Publikum, an dessen Vertrauen sie gewiesen sind, von Zeit zu Zeit von ihren Verhältnissen, von dem Zweck ihrer Schulen und deren Leistungen durch ihre Programme und andere Kundgebungen in Kenntnis zu setzen, auch wol zu ihren Prüfungen Einladungen ergehen zu lassen. Dasselbe Verhältnis fand auch statt bei den meisten Schulen des Mittelalters, den Kloster-, Stifts-, Dom-, Stadtschulen. Diese Schulen waren in unmittelbarer Verbindung mit den Klöstern, Stiftern, Kirchen, Städten, denen sie angehörten. Eine außerhalb dieser Korporationen stehende Behörde, zu welcher sie in dem Verhältnis gestanden hätten, daß sie ihr Rechenschaft schuldig gewesen wären, war nicht vorhanden*). Wol interessierte sich der Bischof für dieselbe, wachte auch eifersüchtig über seinem manchmal, namentlich in Städten, angefochtenen Aufsichtsrecht. Jene Schulen selbst aber waren in so engem Zusammenhang mit den Korporationen, die sie gegründet, denselben sozusagen so einverleibt, daß eine besondere Berichterstattung Verschwendung gewesen wäre. Ist doch selbst in den württembergischen Klosterschulen bis in den Anfang dieses Jahrhunderts eine solche Berichterstattung nicht verlangt worden, vielmehr beschränkte sich die Kenntnisnahme von den Zuständen dieser Anstalten auf die Visitationen, d. h. auf die in der großen Kirchenordnung von 1559 (S. CLXI) verordnete Superattendenz, „die sollte bei jedem Kloster, so oft es die Nothdurft erheischt und unsere Kirchenräth für nutzlich ansehen, auch unsere Prälaten für sich selbs das begehren

*) Vgl. den Art.: Mittelalterliches Schulwesen.

werden, gehalten werden." Natürlich; diese Anstalten waren als kirchliche keiner staatlichen Aufsicht unterworfen. An ihrer Spitze stand der Prälat, herzoglicher Rat, Mitglied des Landtags und, wenn er Generalsuperintendent war, auch der Synode, ein hoher Kirchenfürst, welchem solche weltliche Geschäfte und Rechenschaftsberichte an die Kirchenräte aufzulegen fast gegen den Respekt gewesen wäre, daher auch die obengenannte Verordnung über die Superattendenz mit größter Schonung für den Prälaten abgefaßt ist. Es heißt: „es zweifflet uns nit, unsere Prälaten werden von selbs keinen Mangel erscheinen lassen. noch dannocht ihnen zu Hilf und Trost haben wir eine gemeine Superattendenz angestellt." Während daher von dem Rektor des Gymnasiums in Stuttgart schon in den Statuten vom Jahre 1686 verlangt wird, daß er halbjährlich an die Scholarchen umständlich berichte (s. Hirzel, Sammlung der Ges. für die Mittelschule S. XXV), wird dieses Ansinnen an die Vorstände der Klosterschulen, nunmehr Seminarien genannt, erstmals im Jahre 1818 (a. a. O. S. 699) gestellt, als diese Anstalten nach Aufhebung der alten Kirchenverfassung und Einziehung des Kirchenvermögens im Jahre 1806 in die bürgerliche Organisation aufgenommen und deren Vorsteher in die Beamtenhierarchie eingereiht waren*).

Es ergiebt sich aus diesem Beispiele, was wir oben vorangestellt haben, daß nämlich, je freier und unabhängiger von anderweitigen Mächten eine Schulanstalt dasteht, desto weniger von jenen Hauptberichten die Rede ist, daß dagegen diese Hauptberichte in eben dem Verhältnis in den Schulen in Übung kommen, als dieselben in den Organismus des modernen Staats verflochten werden. Auch die genannten Visitationen, welche an den württembergischen Klosterschulen eingeführt waren, stehen damit nicht im Widerspruch. Denn abgesehen davon, daß dieselben sehr unregelmäßig stattfanden, oft durch eine Reihe von Jahrzehnten unterblieben, hatte das Auftreten der Visitatoren nicht den amtlichen Anstrich unserer Zeit. Die Visitation, die an dem Sitze eines hohen Kirchenfürsten stattfand, der selbst gewohnt war, mit einem gewissen Pomp zu visitieren, hatte mehr den Charakter des Besuchs, der mit Festlichkeiten aller Art verbunden war, an welcher die ganze Umgegend teilnahm. Die Herren Visitatoren, die mit stattlichem Gefolge auftraten, ließen sich behaglich in den für sie bereit gehaltenen Räumlichkeiten des Klosters nieder. Der Prälat aber, dessen Amt und Anstalt die Visitation galt, wurde als der höchst venerable Kollege angesehen und nicht wie ein untergeordneter Beamter, dessen Amtsführung nun einer sorgfältigen Kontrolle unterworfen wird (vgl. Hirzel a. a. O. S. XXXVII Progr. v. Maulbronn v. J. 1859 v. Bäumlein S. 20). Die Berichterstattung hat wesentlich einen bureaukratischen Charakter, die Visitation nicht notwendig, sie kann auch ein gemütliches, patriarchalisches Gepräge an sich tragen. Wenn nämlich die Schule nicht eine autonome Anstalt ist, sondern unter der Fürsorge und Aufsicht von anderen verantwortlichen Behörden steht, so müssen diese Behörden von Zeit zu Zeit von den Gesamtverhältnissen der Schule Kenntnis nehmen. Dies kann auf doppelte Weise geschehen, entweder so, daß die Behörde selbst durch eigene Einsichtnahme und persönliche Gegenwart von dem Zustand der Schule sich überzeugt (Visitation), oder dadurch, daß sie sich schriftlich Bericht erstatten läßt. Da übrigens diese Behörde immer ein Kollegium sein wird und somit auch nicht in corpore bei einer Visitation erscheinen kann, so beschränkt sich der Wert der persönlichen Einsichtnahme auf ein Mitglied oder einen Kommissär, welche ihre Berichterstattung im Schoße des Kollegiums selbst durch mündlichen Vortrag wol erläutern und beleben, aber doch die persönliche Teilnahme sämtlicher Mitglieder des Kollegiums nicht ersetzen können. Indessen wird auch, abgesehen von der Unzulänglichkeit einer Visitation für die Oberschulbehörde in corpore, doch die Erstattung eines periodischen Hauptberichts nicht ent-

*) Es ist interessant zu bemerken, daß solche Berichte dagegen den Vorständen des Tübinger Stifts sogar vierteljährlich aufgegeben waren schon in der großen Kirchenordnung S. CLXXXII (s. u.). Freilich stand an der Spitze des Stifts kein Prälat, sondern ein major domus und einige Professoren.

behrlich. So gewiß es ist, daß eine unmittelbare Anschauung der Personen und Verhältnisse sehr häufig mehr Licht über die Sache verbreitet und entschiedener für die Ordnung der Verhältnisse wirkt, als eine ganze Reihe von Berichten, so darf man doch nicht vergessen, daß die Anschauung des Visitierenden nur auf eine verhältnismäßig kurze Zeit, auf einige Stunden oder Tage beschränkt ist, und daß hier nicht nur Täuschungen unterlaufen, sondern auch zufällige Umstände und Verhältnisse selbst den scharfsichtigsten Beobachter auf irrige Urteile leiten können. Außerdem sieht der Visitator natürlicherweise nur den Zustand der Lehranstalt, wie er ihn gerade trifft, während der Aufsichtsbehörde daran liegen muß, den Entwicklungsgang der Anstalt in einer längeren Periode vor sich ausgebreitet zu sehen. Der Visitator beobachtet ein akutes πάθος, der Berichterstatter ein chronisches. Um aber über einen akuten Zustand eine richtige Diagnose zu stellen und darnach das Heilverfahren einzurichten, dazu bedarf es der Kenntnis von der chronischen Entwicklung desselben. Eine Anstalt kann einen langsam verlaufenden Entwicklungsprozeß durchmachen, in welchem sie dahin siecht oder erstarkt. Ein Visitator, der dies außer Augen lassen wollte, würde zu einem sehr einseitigen Urteil gelangen. Er kann eben auch nur auf Grund eines oder mehrerer Berichte hin visitieren. Deshalb wird durch die Visitation der Hauptbericht nicht erspart, er muß vielmehr vorangehen.

So wie nun die Visitation den Hauptbericht voraussetzt, so erhält der schriftliche Bericht eine notwendige Illustration und Ergänzung durch die Autopsie des Visitators. Beide Momente also, Visitation und Hauptbericht, gehören zusammen, um der Behörde eine möglichst vollständige Einsicht in den geschichtlichen Zustand einer Lehranstalt zu eröffnen (vgl. übrigens den Artikel: Visitation).

Wir wenden uns nun zu der Frage, welches denn derjenige Inhalt dieser Hauptberichte sei, der allen den verschiedenen Gebieten des Schulwesens gemeinsam ist. Hier ist nun vorerst zu bemerken, daß dieser Hauptbericht nicht eine Beschreibung der Lehranstalt sein soll, um die es sich handelt. Eine Beschreibung der Lehranstalt nach ihrer Geschichte, Organisation, ihrem Ziel, ihren Grenzen, dem Personal, den ökonomischen, rechtlichen und baulichen Verhältnissen, etwaigen Sammlungen ꝛc. gehört nicht in den Bericht, sondern muß als der Behörde bekannt vorausgesetzt werden. In Württemberg z. B. bestehen von allen höheren Lehranstalten Grundbeschreibungen, welche über die genannten Punkte Auskunft geben und von welchen Exemplare bei der einzelnen Lehranstalt sowol als in der Registratur der Oberschulbehörde niedergelegt sind. Unter Voraussetzung einer solchen Beschreibung hat nun der Hauptbericht die Aufgabe, die Veränderungen sowol, als die Leistungen eines längeren Zeitabschnittes in einer Übersicht zusammenzustellen. Insofern bildet er als fortlaufende Geschichte der Anstalt eine Ergänzung und Fortsetzung der Grundbeschreibung.

Hiernach ist die nächste Aufgabe des Berichts, die in dem vorliegenden Zeitraum eingetretenen Veränderungen anzugeben. Diese Veränderungen haben zuerst ins Auge zu fassen das Personal, d. h. die Lehrer, die Schüler, die Diener, sodann Veränderungen, die in den baulichen und ökonomischen Verhältnissen der Anstalt vorgegangen sind. Hier ist also neben dem Lehrer- und Dienerwechsel auch die Frequenz der Anstalt anzugeben und zwar nicht nach den besonderen Rubriken, die in speciellen statistischen Berichten verlangt werden können, auch nicht mit Berücksichtigung der statistischen Bewegung, welche eine längere Zeit ins Auge faßt, sondern nur im allgemeinen so, daß die Frequenz der einzelnen Klassen am Anfang und am Ende des Schuljahrs zusammengestellt und mit der Frequenz des letzten Schuljahrs verglichen wird. Verwickelter werden diese statistischen Angaben schon in solchen Berichten, die nicht nur ein Schuljahr zum Gegenstand haben, sondern mehrere zusammenfassen, wie denn in Preußen für manche Provinzen dreijährige Hauptberichte angeordnet sind*), für welche dann auch

*) Wiese, Das höhere Schulwesen in Preußen. I. S. 8. 571 und 732.

eingehendere Notizen über die statistische Bewegung nach verschiedenen Gesichtspunkten, betreffend das Alter der Ein- und Austretenden, die Heimat, die Konfession, die Vorbildung, die Berufskreise, denen die Schüler angehören und sich widmen, verlangt werden. Dies hat alles in Württemberg in abgesonderten statistischen Berichten zu geschehen und die Zusammenstellung und das Ziehen der Ergebnisse scheint doch mehr in den Amtskreis der Centralbehörde, welche ein größeres Gebiet überschaut und umfaßt, als des jeweiligen Rektors der Anstalt zu gehören. Der letztere kann bloß die Aufgabe haben, das Material zu liefern, dessen Verarbeitung in einen größeren Zusammenhang Aufgabe des statistischen Referenten der höheren Behörde ist. Schon aus diesem Gesichtspunkte vermögen wir für dreijährige Berichte kein günstiges Vorurteil zu gewinnen. Es muß hier offenbar eine Grenze gezogen werden. Der Hauptbericht muß zwar die ganze Anstalt nach allen ihren Seiten, soweit irgend eine Veränderung eingetreten ist, besprechen und diese Veränderungen hervorheben, aber doch nur, wie der Name es giebt, in der Hauptsache. Sobald eingehendere Untersuchungen und Begründungen notwendig werden, ist dies besonderen Berichten vorzubehalten. Es können z. B. die baulichen Verhältnisse, die Bestimmungen über die Ferien, der Lektionsplan ꝛc. einer Anstalt eine durchgreifende Veränderung verlangen. Der Berichterstatter wird dies im Hauptbericht nicht umgehen, aber er wird die ausführliche Darstellung der Sache einem besonderen, diesem Gegenstand ausführlich gewidmeten Berichte vorbehalten. Es können die Gesundheitsverhältnisse einer Schule eine besondere Aufmerksamkeit in Anspruch nehmen, die Kurzsichtigkeit der Schüler kann in bedenklicher Weise sich steigern, die Entbindungen vom Turnen sich auffallend mehren. Alles das wird der Hauptbericht aufnehmen. Aber es wird doch darüber in eingehenderer Weise Vortrag erstattet werden müssen, sonst nimmt der Hauptbericht einen Umfang an, welcher seinem Begriffe widerspricht. Dies verlangt auch die Registraturordnung der Centralbehörden. Eine richtige und übersichtliche Abteilung der Gegenstände, welche zur Erleichterung des Nachsuchens so unerläßlich ist, läßt sich nicht herstellen, wenn alles mögliche dem Centralbericht einverleibt wird. Die Grenze also, die wir gezogen wissen möchten, wäre die, daß in dem Hauptbericht zwar alle Veränderungen der Lehranstalt in dem Zeitraum, welcher Gegenstand des Berichts ist, in der Hauptsache aufgeführt werden, jedoch hinsichtlich der Begründung und näheren Darstellung auf besondere darüber erstattete Berichte verwiesen wird. Zu diesen Berichten gehören auch die Berichte der übrigen Lehrer, welche der Rektor dem Hauptberichte beizulegen hat*). Der Hauptbericht wird dadurch nicht überflüssig gemacht, er hat nicht nur manches hervorzuheben und zu erläutern, sondern auch die Ergebnisse zu ziehen und in eine Übersicht zu bringen. Höchst ungeschickt aber und begriffswidrig wäre es, wollte der Hauptbericht nun auch die Einzelnheiten der beigelegten besondern Berichte wider aufnehmen. Es ist ja ein wesentliches Moment in dem Begriffe des Hauptberichts, daß er übersichtlich sein soll.

Außer den thatsächlichen Veränderungen, welche in einem abgelaufenen Zeitraum an einer Anstalt vorgegangen sind, die doch alle mehr oder weniger den äußeren Bestand der Anstalt betreffen, hat der Hauptbericht sich über die Leistungen der Lehranstalt auszusprechen und hiebei also das ins Auge zu fassen, was man sonst die innern Verhältnisse einer Anstalt zu benennen pflegt. Die Leistungen der Anstalt nun sind das Produkt von zwei Faktoren, von den Lehrern und Schülern; diese soll der Bericht übersehen, beurteilen und schätzen, andere Faktoren, die etwa auch bei den Leistungen der Schule mitwirken, z. B. nationale, örtliche, häusliche Verhältnisse der

*) Dem Hauptberichte des Direktors noch Berichte der einzelnen Lehrer beizufügen, scheint teils überflüssig, teils bedenklich: ersteres sofern der Direktor, was doch vorausgesetzt werden muß, mit dem Zustand der Anstalt im ganzen wie in ihren Gliedern aus steter Anschauung bekannt ist; bedenklich, weil der einzelne Lehrer leicht berichten und vorstellen kann, was sich mit der Einheit der Anstalt nicht verträgt. Überdies würde durch den Anschluß besonderer Lehrerberichte das Schreibwerk für alle Beteiligten sehr vermehrt. Schrader.

Schüler wird der Bericht, soweit sie sich besonders fühlbar machen, nicht übergehen; indessen sind diese einerseits schwerer zu bemessen, andererseits können sie der Schule, sofern sie dieselben vorfindet, weder als Verdienst noch als Schuld aufgerechnet werden. Der Bericht hat es mit dem zu thun, was die Schule leistet oder versäumt. Zunächst nun zeigen sich die Leistungen der Schule an den Leistungen der Schüler. Wenn die Schule sonst noch Leistungen aufzuweisen hat, wie z. B. wissenschaftliche Arbeiten der Lehrer, so ist das ein Verdienst der einzelnen Personen, welches sie, auch abgesehen von der Anstalt, an der sie Lehrer sind, sich erwerben können. Die Leistungsfähigkeit der Schule wird dadurch noch nicht dargethan; obwohl auch solche Leistungen, namentlich wenn sie sich auf Fragen der Erziehung und des Unterrichts beziehen, nicht allein zum äußern Schmuck der Anstalt gereichen, sondern auch ihr inneres Gedeihen fördern können.

Die Leistungen der Schule aber sind auf zwei Gebieten zu suchen, auf dem intellektuellen und auf dem sittlich-religiösen; es ist die Frage, was wissen die Schüler, was haben sie gelernt, und wie handeln die Schüler, wie sind sie gesinnt? Ein drittes Gebiet, welches man auch hereinziehen könnte, das ästhetische, ist durchaus nicht unwichtig für die Schule. Die Frage nach den Leistungen der Schüler im Zeichnen, in der Musik, im Schreiben, im Vortrag, in den Formen der geselligen Bildung und des Anstands, ist für niedere und höhere Schulen wohl berechtigt. Indessen wird man, was hier zur Sprache kommt, leicht unter die zwei Gebiete des Sittlichen und Intellektuellen verteilen können, wenn man in den Begriffsbestimmungen nicht gar zu ängstlich ist. Es ist das Gebiet der Lehre und der Zucht, um was es sich hier handelt.

Was nun die Lehre und das Wissen der Schüler anlangt, so liegen hier für den Bericht Thatsachen vor in den mündlichen und schriftlichen Prüfungen, von welchen letzteren Proben dem Hauptberichte beigelegt werden können. Auf deren Grund wird der Bericht nachzuweisen haben, inwieweit die Anstalt im ganzen und in ihren einzelnen Abteilungen und Klassen das ihr gesteckte Ziel erreicht hat. Einen bestimmten Anhaltspunkt gewähren die Zeugnisse, welche den abgehenden Schülern mitgegeben werden konnten, sei es daß diese zu einem praktischen Beruf übergehen oder ihre wissenschaftlichen Studien weiter fortsetzen. An Gymnasien und Realschulen kommen hier besonders in Betracht die Prüfungen beim Abgang auf die Universität oder in die polytechnische Schule, ob diese an dem Orte der Lehranstalt oder in einem Hauptorte des Landes, oder in einer Provinz abgehalten werden. Es muß immerhin als ein günstiges Zeugnis für die Leistungen einer Lehranstalt im Gebiet des Wissens angesehen werden, wenn die für weitere Studien bestimmten Schüler ihren Übergang auf die Universität oder die polytechnische Schule ohne Anstand bewerkstelligen, wenn die Schüler die Abiturientenprüfung mit Erfolg bestehen. Es ist das doch ein unwidersprechlicher Beweis davon, daß das der Anstalt gesteckte Wissensziel erreicht wird. Dasselbe gilt von den Latein- und Realschulen. Können diese Anstalten ihre Schüler so weit bringen, daß sie in Gymnasien und Oberrealschulen ohne Anstand befördert werden können, so leisten sie, was sie sollen. In Württemberg bildet bekanntlich für diese Stufe das Landexamen (vgl. d. Art.) einen sehr bedeutenden Gradmesser für die Leistungen der Lateinschulen und der parallelen Abteilungen der Gymnasien. Anstalten, welche viele Schüler regelmäßig in die niederen Seminarien abliefern, genießen unter dem Publikum und bei der Behörde ein besonderes Zutrauen. An größeren Anstalten kommen auch die Promotionsprüfungen bei Übergang von der niederen Klasse in eine höhere in Betracht. Eine Klasse, deren Schüler bei solchen Übergängen in der Regel schwach erfunden würden, stellte sich ebendamit ein Armutszeugnis aus. Der Hauptbericht nun wird in erster Linie an der Hand dieser Prüfungsergebnisse ein Urteil darüber abgeben können, inwieweit die Anstalt im ganzen und in ihren einzelnen Teilen das ihr gesteckte Ziel auf dem Gebiete des Wissens erreicht hat. Das Gleiche gilt auch von der Volksschule, mag sie nun mehr oder weniger Klassen umfassen, nur mit dem Unterschiede, daß der

Kreis des Wissens, welchen die Schüler umfassen, ein viel beschränkterer ist, und selbst innerhalb dieses Kreises bei der großen Zahl der Schüler in den Klassen die Beurteilung eine viel nachsichtigere sein muß, auch das auf die Schule folgende Leben, wenn auch einige Fortbildung noch stattfindet, doch vorzugsweise in praktischer Thätigkeit sich bewegt. Indessen weist doch auch hier die Erfahrung einen großen Unterschied in den Leistungen der Schulen nach, nur können diese nicht so streng wie bei den höheren Schulen bemessen werden, weil die Prüfungen eben Abgangsprüfungen sind und man beim Abgang ins praktische Leben leichter zufrieden gestellt wird, als da, wo der Abgang zugleich Übergang in eine höhere Sphäre des Lernens in sich schließt.

Indessen sind doch die Leistungen der Schule im Wissen nicht einzig nach den Prüfungen zu bemessen. Eine wesentliche Ergänzung dazu bilden die übrigen Beobachtungen, welche der Berichterstatter über die Schulen anzustellen sich die Mühe nehmen muß. Allen Prüfungen hängt insofern eine gewisse Zufälligkeit*) an, als sie aus dem gesamten Schulleben doch nur einen Moment herausheben, der je nach der Eigentümlichkeit oder auch der Stimmung sowol des Prüfenden als auch des Geprüften mehr oder weniger günstig gewählt sein kann. Es kann daher eine einzelne Prüfung sowol eines Individuums, als auch einer Klasse ein Ergebnis liefern, welches dem wirklichen Stand der Kenntnisse nicht entspricht. Man würde also sicherer gehen, wenn man eine Reihe von Prüfungen zu Grunde legen könnte. Da dies aber nicht angeht, so haben die widerholten Beobachtungen der Vorgesetzten, insbesondere hat die Einsichtnahme der regelmäßigen schriftlichen Arbeiten der Schüler die hier entstehende Lücke auszufüllen. Hierin liegt ein Korrektiv für die Zufälligkeiten der Prüfung. Es muß sich durch Zusammenstellung dieser Beobachtungen mit den Prüfungsergebnissen herausstellen, ob die Prüfung das Individuum oder die Klasse nicht zu hoch oder zu nieder geschätzt hat. Ein sorgfältiger Bericht wird also bei allem Werte, welchen er den Prüfungen beilegt, doch das Ergebnis über die Wissensstufe der Schüler nicht ohne Beachtung der übrigen Wahrnehmungen ziehen, welche der Berichterstatter zu machen Gelegenheit hatte.

Ein Bericht hat weiter die Leistungen der Schule auf dem Gebiete der Sittlichkeit ins Auge zu fassen und zu zeigen, inwiefern die Schule nicht bloß unterrichtet und gelehrt, sondern auch erzogen hat. Als der nächste Anhaltspunkt ergiebt sich das sittliche Verhalten der Schüler. Es wird zunächst gezeigt werden, ob grobe Übertretungen sittlicher Verbote vorgekommen, und wenn dies der Fall ist, werden diese hervorgehoben und charakterisiert werden müssen. Es wird anzugeben sein, wie sich das Benehmen der Schüler verhält zu den Gesetzen und Ordnungen der Schule. Hiebei werden die Versäumnisse, der Privatfleiß, die Aufmerksamkeit der Schüler in den Lehrstunden, ihr Benehmen außer den Lehrstunden und außerhalb der Schule, soweit es der amtlichen Kenntnisnahme der Schule unterliegt, das Verhältnis der Schule zu den Familien besprochen werden müssen. Es werden hier Bemerkungen nötig werden über Strafen und deren Wirkungen, über Prämien, deren Art und Verteilung, ferner in religiöser Beziehung über den Besuch des öffentlichen Gottesdienstes, der Kinderlehre und die Kontrole darüber, über Schulandachten u. s. w. Doch erfährt man mit all diesem nur die äußerliche Seite der Religiosität und Sittlichkeit. Der Bericht wird sich

*) Vgl. Revue de l'instruction publique 1864. Nr. 48. S. 771. Un examen est nécessairement fort superficiel . . . . Comment concentrer en quelques heures les matières de plusieurs enseignements prolongés chacun pendant plusieurs années, comment se préparer à répondre passablement sur l'immensité des questions, auxquelles ces renseignements donnent lieu? Le hazard aura une grande part au succès, comme à la défaite... c'est alors qu'interviennent ces observateurs qui se rendent compte et qui rendent compte aux candidats de ce que chaque examinateur a l'habitude de se contenter, des questions qu'il affectionne, des réponses qui le disposent favorablement et de la juste dose d'instruction qui suffit pour être reçue etc. Diese Sätze enthalten trotz der unverkennbaren Übertreibungen und Einseitigkeiten, die darin liegen, doch viel Wahres.

aber der Aufgabe nicht entziehen können, von dem Äußern in das Innere hinabzusteigen, von der Handlung auf die Gesinnung zu schließen; namentlich wird bei größeren geschlossenen und selbständigeren Anstalten, in welchen sich auch eine Anzahl älterer Schüler findet, in dem Bericht ein Urteil darüber erwartet werden können, welches der Grundton der Anstalt ist. Wenn es nun bei unteren Klassen hauptsächlich sich fragen wird, ob unter den Schülern ein Geist der Kindlichkeit und des Vertrauens oder ein scheues und zurückhaltendes Wesen, ob Frische und Lebendigkeit oder ein dumpfes und mechanisches Treiben vorherrscht, so wird in den oberen Klassen davon die Rede sein müssen, ob ein ernstes und freies wissenschaftliches Streben vorhanden ist und nicht etwa ein tändelndes Treiben sich eingeschlichen hat oder Examensfurcht den Eifer befleckt, sodann aber ob nicht Leichtsinn, gleichgiltige Abgestumpftheit, Begehrlichkeit und Übergriffe zu den Genüssen und Interessen der Erwachsenen Platz gegriffen, in wieweit eine gesunde, naturgemäße, ernste und ideale Entwicklung des jugendlichen Geistes zu rühmen ist. Einzelne hervorragende Thatsachen und Individuen mögen dabei herausgehoben werden.

Wenn aber der Berichterstatter auf diese Weise die Leistungen der Schüler im Wissen an der Hand der Prüfungen und seiner Beobachtungen, das zuchtmäßige Verhalten und den sittlichen Geist derselben in Gemäßheit der vorliegenden Thatsachen und Wahrnehmungen darstellt, so sollte dadurch ein anschauliches Bild von dem Werte der Schule als Lehr- und Erziehungsanstalt gewonnen werden können.

Um aber das Bild der Anstalt zu vervollständigen, ist auch nachzuweisen, welchen Anteil die Lehrer jeder in seinem Teile an den Leistungen der Schule haben. An dieser Stelle hat der Bericht eine Charakteristik der Lehrer zu geben. Selbstverständlich ist diese in den Berichten, die nur einen kürzeren Zeitraum z. B. ein Jahr umfassen, nicht in jedem Berichte zu widerholen, sondern nur in soweit zu erneuern, als Änderungen der früheren Urteile für nötig erachtet werden. Zunächst hat nun der Bericht das Maß der Pflichttreue bei den einzelnen Lehrern zu beurteilen, sodann auch ihr Streben nach Weiterbildung zu beachten, und es ist dabei besonders die litterarische Thätigkeit der Lehrer hervorzuheben und zu bemerken, ob sie in dem richtigen Verhältnis zum Berufe derselben als Lehrer und Pädagogen steht. Auf den Lehrton, die Lehrgabe und das pädagogische Geschick derselben muß näher eingegangen werden, da die Prüfungszeugnisse hier keineswegs genügen, vielmehr, weil nur einer kurzen Anschauung entnommen, durchaus keinen Anhaltspunkt für die disciplinarische Führung, den festen methodischen Gang, das richtige Maß in den Hausaufgaben, überhaupt für die nur in einer längeren Berufsübung hervortretende pädagogische Leitung der Schule an die Hand geben. Hiebei wäre ins Auge zu fassen, auf welchen Wegen der Lehrer sich den Eingang in die jugendlichen Gemüter zu verschaffen und den Widerstand, der ihm in der Schwachheit und im bösen Willen entgegentritt, zu überwinden weiß, ob die Wirkung recht unmittelbar von Herz zu Herzen geht, ein natürlicher Ausfluß von der ganzen gewinnenden oder achtunggebietenden Persönlichkeit des Lehrers, oder ob mancherlei künstliche, gelindere oder derbere Mittel notwendig sind, um die erforderlichen Leistungen zustande zu bringen. Auch ist auf den Vortrag, das Auftreten und den Lehrton zu achten, ob derselbe der Altersstufe angemessen, faßlich, anständig, würdig und gehalten, kräftig oder milde, lebendig oder schläfrig, geisterweckend oder gewohnheitsmäßig ist. Endlich ist darauf zu merken, ob der Lehrer im Verkehr mit der Jugend den rechten Takt beobachtet, teils in der Auswahl dessen, was er der betreffenden Altersstufe vorzutragen oder zu übergehen hat, teils in seinen Urteilen über Verhältnisse, Zustände und Personen, die den Schülern nahe liegen und eine besondere Schonung und Berücksichtigung in Anspruch nehmen.

Eine wichtige und vielfach besprochene Frage ist auch die, ob der Bericht des Vorgesetzten auch das außeramtliche Verhalten der untergebenen Lehrer, die religiöse und sittliche, politische und sociale Stellung desselben zu berühren habe. Die Verordnung des Provinzialschul-Kolleg. in Berlin vom 6. August 1863 (Wiese a. a. O.

S. 733) enthält hierüber nichts, als: es seie in dem Berichte nicht zu verschweigen, wenn ein Lehrer — — die Achtung des Publikums sich nicht zu erwerben oder zu erhalten vermocht haben sollte. In der württembergischen Dienstvorschrift für die Vorstände und Lehrerkonvente vom 12. Januar 1867 ist dem Vorstand vorgeschrieben § 10: auch auf das außeramtliche Verhalten seiner Angestellten seine Aufmerksamkeit zu richten rc. und nach Umständen der Ministerialabteilung Anzeige zu machen. Nach § 33 hat der Vorstand am Ende eines jeden Schuljahrs umfassenden Vortrag zu erstatten über das dienstliche Verhalten und die Leistungen der Lehrer, wobei ausdrücklich auch § 10 zitiert wird. Es kann keinem Zweifel unterliegen, daß auch das außeramtliche Verhalten der Lehrer in den oben berührten Beziehungen für ihren Beruf und ihre Stellung höchst wichtig und deshalb der Vorstand verpflichtet ist, darauf zu achten. Ob er aber nach obigen Rubriken etwa regelmäßig Bericht darüber erstatten soll, das ist eine andere Frage. Wir würden damit den vielberufenen Konduitenlisten mit all ihrer Gehässigkeit wider den Eingang gestatten (s. den Art. Zeugnisse). Das Richtige scheint uns darin zu liegen, daß der Bericht auf das außeramtliche Verhalten der Lehrer nur dann sich einzulassen hat, wenn dasselbe eine Richtung nimmt, welche dem Wole der Anstalt Gefahr bringt und ihren Ordnungen zuwiderläuft. Wann ein solcher Fall eintritt, ist dem Urteil des Berichterstatters zu überlassen. Dagegen hat der Hauptbericht das Lehrerkollegium noch als Ganzes ins Auge zu fassen und das Zusammenwirken der einzelnen Lehrer zu dem gemeinsamen Zwecke der Lehranstalt zu beurteilen. Hiebei ist vorerst zu beachten, ob unter den einzelnen Lehrern keine Eifersüchteleien, Spannungen, Zerwürfnisse u. dgl. obwalten, welche das Wol des Ganzen gefährden, ob bei Meinungsverschiedenheiten unter den Kollegen sowol als gegenüber dem Direktor die richtigen Grenzen eingehalten und die edleren Formen des Umgangs gewahrt bleiben. Sodann ist hier der Ort zu einer Äußerung über das Ineinandergreifen der Lehraufgaben in den verschiedenen Klassen, ob sie einander gehörig in die Hände arbeiten, ihrem Ziele vorgreifen, oder hinter demselben zurückbleiben. Es wird hier ein Wort am Platze sein über die Zusammenkünfte der Lehrer, sowol die amtlichen in Konventen (Konferenzen), als auch die privaten, sei es daß diese einen mehr geselligen oder auch einen wissenschaftlichen Zweck haben, über gemeinsames Lesen von Zeitschriften, endlich über die Teilnahme an anderweitigen Lehrervereinen oder Lehrerversammlungen. Schließlich wird das Zusammenwirken der Lehrer in pädagogischer Beziehung zu besprechen sein. Bei aller freien Bewegung der Eigenart sollte man sich das Zusammenwirken des ganzen Lehrerkollegiums denken dürfen als einen wolzusammenstimmenden Accord, in welchem zwar Ausweichungen aber keine Mißklänge vorkommen, scheinbare Dissonanzen den Einklang nur um so kräftiger hervorheben, die Wirkung des Ganzen aber eine so wolthuende und gewinnende wäre, daß sich niemand derselben entziehen könnte. Widerum sollte man in diesem Zusammenwirken des Kollegiums eine einheitliche Macht erblicken dürfen, welche die Anstalt beherrscht, die Zuchtlosen meistert, die Widerspenstigen bewältigt, die Schwachen stärkt, die Lässigen belebt und die Strebenden ermutigt, eine achtunggebietende Macht, welche einen lückenlosen Kreis um die Anstalt zieht, innerhalb dessen sich zwar manche kleinere Kreise bilden, die aber einen gemeinsamen Mittelpunkt haben und sich als eins und zusammengehörig erkennen. Wenn dieses ideale Anschauungen sind, so soll doch vor allem eine Schulanstalt der Verwirklichung einer Idee nachstreben und der Bericht hat eben zu erörtern, in welchem Verhältnis die Anstalt zu der Idee der Jugendbildung steht, in wiefern sie solche kräftige Wirkungen ausstrahlt und jene wolgestimmte Harmonie darstellt, oder ob etwa jene einheitliche Macht durchbrochen und das schöne Ebenmaß der Teile zerstört wird.

Hiemit glauben wir den Inhalt dieser Hauptberichte im wesentlichen bezeichnet zu haben. Aus einem solchen Berichte wird die Behörde ein vollständiges Bild entnehmen sowol von den Veränderungen einer Anstalt, als von deren Leistungen in einem bestimmten Zeitraum. Zwar wird der Bericht nur, wenn er größere Anstalten zum

Gegenstand hat, sich nach allen angegebenen Richtungen vollständig ausbreiten. Allein im wesentlichen wird derselbe unter den in der Natur der Sache liegenden Modifikationen auch bei kleinen Landschulen und bei den Volksschulen den gleichen Inhalt, wenn auch nicht den gleichen Umfang haben. Diese Modifikationen rühren her teils von den abweichenden äußern Verhältnissen dieser Schulen, bei welchen z. B. die Versäumnisse eine bedeutende Rolle spielen, teils von der geringeren Zahl der Lehrgegenstände, der Klassen, der Lehrer, auch der Schüler und von dem einfacheren Bau solcher kleineren Schulen. Auch macht es einen geringen Unterschied, wer den Bericht erstattet, ob der Pfarrer denselben, wie es bei den Volksschulen der Fall ist, als einen integrierenden Teil in seine Pfarrelation aufnimmt, oder ob ihn ein Visitator und Schulinspektor, oder der Rektor einer Realschule oder eines Gymnasiums erstattet. Immerhin wird der Hauptbericht des Vorgesetzten der Schule gestützt sein auf den Bericht der einzelnen Lehrer, welche er seinem Berichte als Belege beischließen wird. Für diese Berichte bestehen meist bestimmte Formulare, die übrigens zum Teil veraltet sind*).

Die letzte Frage, welche noch zu besprechen sein wird, ist die, wie oft solche Hauptberichte zu erstatten sein mögen. Die geschichtliche Betrachtung weist hier eine ziemliche Verschiedenheit auf. Die ältesten Vorschriften z. B. über diese Berichterstattung im theologischen Seminar in Tübingen verlangen vierteljährliche Berichte (gr. Kirchenordnung von 1559 S. CLXXXII). Ob diese Vorschrift von vorne herein pünktlich eingehalten worden ist, scheint mir sehr zweifelhaft. Jetzt werden diese Berichte halbjährlich erstattet. Halbjährliche Schulberichte sind im Königreich Sachsen vorgeschrieben (Kirsch a. a. O. S. 471). Ebenso waren sie verlangt in der Dienstvorschrift für die Vorstände der Gymnasien, Lyceen und höheren Realanstalten in Württemberg vom Jahre 1844. § 28. Der halbjährliche Bericht wurde indessen bald auf einen jährlichen beschränkt. Nach der Dienstvorschrift vom Jahre 1867 sind diese Zustandsberichte am Schlusse eines jeden Schuljahrs zu erstatten § 33. In Preußen werden in einigen Provinzen sowol von den Volksschulen (Kirsch, Volksschulrecht II, S. 471) als auch von den höheren Lehranstalten (Wiese, das höhere Schulwesen in Preußen S. 571 und 732) nur alle drei Jahre solche Berichte verlangt. Als der natürlichste Abschnitt für diesen Zweck erscheint uns der Abschluß eines Schuljahrs, sei es daß dieser an Ostern oder im Herbst stattfindet. Es sind hiebei zweierlei Mißstände zu vermeiden: der zur Übersicht vorliegende Abschnitt darf weder zu kurz noch zu lang sein. Positiv ausgedrückt muß derselbe einen solchen Zeitraum umfassen, in welchem es der Mühe wert ist, die Veränderungen einer Anstalt zu überblicken, und die Möglichkeit vorliegt, einen Fortschritt oder Rückschritt festzustellen. Auch darf wol darauf Rücksicht genommen werden, daß die Lehrer und Vorstände nicht mit unnötigen Schreibereien überladen werden. Einem vierteljährlichen Bericht nun, der ohnehin keine Grundlage in den Abschnitten des Schullebens hat, fehlt es an einer irgend nennenswerten Übersicht. Die Veränderungen eines Vierteljahrs sind natürlich im Durchschnitt genommen gegenüber denen eines Halbjahrs oder Jahrs weniger an Zahl und Bedeutung und es verlohnt sich nicht der Mühe, dieselben oft zur höheren Kenntnis zu bringen. Was aber die Leistungen und Fortschritte betrifft, so giebt doch ein Vierteljahr eine sehr mangelhafte Übersicht und es kann von einem sicheren Ergebnis nicht mehr die Rede sein; auch fehlt der Anhaltspunkt der Prüfungen, die doch höchstens alle Halbjahre,

*) In Württemberg haben diese Formulare für die „lateinischen Schullehrer“ folgende Rubriken: 1) Persönliche Verhältnisse des Lehrers. 2) Zahl der Schüler. 3) Lehrstunden, Lehrgegenstände, Lehrbücher und Lehrmethode. 4) Privatfleiß der Schüler. 5) Schulzucht. 6) Schulgeld. 7) Schulbibliothek und Hilfsmittel für den Schulunterricht. 8) Prämien. 9) Visitationen. 10) Ferien. 11) Wünsche des Lehrers. Ganz ähnlich, nur noch ausführlicher sind die Rubriken über die betr. Abschnitte der Pfarrberichte angegeben, vgl. Eisenlohr, Gesetze für die Volksschulen S. 394. Ähnlich in Preußen, Braunschweig, Sachsen-Meiningen, Gotha, wie zu ersehen aus Kirsch, Deutsches Volksschulrecht II S. 390 fg., 395, 471. Anderwärts werden diese Notizen in Folge von Frageplänen von den Visitatoren erhoben, s. Kirsch a. a. O.

nicht aber alle Vierteljahre, stattfinden. Vierteljährliche Berichte werden daher unseres Wissens jetzt nirgends mehr verlangt*). Aber auch die halbjährlichen Intervalle erscheinen zu kurz. Sie lassen sich am ehesten rechtfertigen an großen Anstalten, wo auch in einem halben Jahr der Stoff mehr anwächst, ebenso an Erziehungsanstalten und Alumnaten, an welchen widerum, weil das ganze Erziehungsgeschäft der Anstalt obliegt, ein reicherer Stoff sich sammelt, endlich da wo der Eintritt und Austritt aus der Schule zweimal im Jahre erfolgt. Aber der Fortschritt im Wissen und in der ganzen geistigen Entwicklung der Schüler ist doch augenfälliger, einleuchtender und anziehender in einem Jahr als in einem Halbjahr. Der Überblick über die Leistungen der Lehrer ist sicherer und zugleich ihre Bewegung freier, der Spielraum, den sie haben, größer in dem genannten längeren Zeitraum als in einem kürzeren. Es sollte aber doch wol der Bericht zusammenfallen mit einem bedeutenden Abschnitt im Schulleben, d. h. mit einem Schuljahr**). Die Semesterrechnung paßt für die wenigsten unserer Mittelschulen und somit scheint auch die Normalzeit für den Bericht die eines Jahres und zwar eines Schuljahres zu sein, der Abschnitt, in welchem die Schulen in Schülern und Lehrgegenständen sich erneuert. Es könnte aber die Frage sein, ob nicht vielleicht ein längerer, etwa wie in einigen preußischen Provinzen, ein dreijähriger Zeitraum für die Schulberichte festzusetzen wäre? Es wäre den Lehrern und Vorstehern die alljährlich widerkehrende Sorge der Berichterstattung benommen und auf eine nur alle drei Jahre sich widerholende beschränkt. In neun Jahren dürften statt neun nur drei Berichte gemacht werden. Auch erscheint der Überblick über die Veränderungen und Leistungen eines dreijährigen Zeitraums ergiebiger und lohnender, als die Anschauung nur einjährigen Schullebens. Uns will es aber bedünken, daß die im dritten Jahre sich einstellende Mühe zumal an größeren Anstalten den Berichterstatter dann auf einmal in unverhältnismäßiger Weise in Anspruch nimmt und daß er leichter arbeitet, wenn er dreimal absetzen kann, als wenn nun die dreimalige Arbeit auf einen Punkt sich anhäuft und er in einem Akte die Arbeit bewältigen soll, die sich ihm sonst auf drei Akte verteilte. Was aber die Ergiebigkeit betrifft, die in dem Überblick über einen größeren Zeitraum liegt, so beweist dies doch zu viel. Der Überblick über einen noch größeren Zeitraum wäre noch ergiebiger. Die übersichtliche Zusammenstellung längerer Zeitabschnitte in der Entwicklung einer Lehranstalt scheint uns doch mehr Gegenstand einer besonderen Arbeit zu sein, die am ehesten dem Referenten der Central- oder Provinzialbehörde zukommt, oder doch nur außerordentlicher Weise diesem oder jenem Vorstand einer Anstalt etwa zugemutet werden kann. Nicht minder belehrend, als eine solche Zusammenstellung mehrerer auf einander folgender Jahrgänge wäre wol auch die Zusammenstellung mehrerer neben einander bestehender Anstalten. Es ist aber augenfällig, daß diese nur der Central- oder Provinzialbehörde zufallen kann, nicht dem Vorstande einer einzelnen Anstalt. In Preußen scheint die Einführung dreijähriger Berichte in einzelnen Provinzen ihren Grund darin zu haben, daß seit 1859 das Ministerium von den Provinzialaufsichtsbehörden nur von drei zu drei Jahren einen Verwaltungsbericht über die höheren Schulen verlangt. Dieses Geschäft wird für die Provinzialbehörden wesentlich erleichtert, wenn auch die untergeordneten Schulvorstände nur von drei zu drei Jahren berichten (s. Wiese a. a. O. S. 8). Was aber die Hauptsache ist, so glauben wir, der Hauptbericht sollte erstattet werden mitten aus dem frischen Leben heraus, zu einer Zeit, in

*) Es sei gestattet, auf ein Wort Schleiermachers hinzuweisen. Er spricht in einem Briefe an seinen in Göttingen studierenden Stiefsohn davon, daß er edel und trefflich werden solle und fährt fort: „Diese innere Operation läßt sich nicht belauschen, sondern wird durch ein solches Bestreben nur gestört, wie das Brot niemals gar werden kann, wenn man es, während es backt, alle Augenblicke aus dem Ofen zieht und besieht oder gar zur Probe anschneidet" (aus Schleiermachers Leben in Briefen II, S. 424). Ein treffendes Wort, welches auch auf gehäufte Prüfungen und Berichterstattungen anzuwenden ist.

**) In manchen größeren Anstalten ist das Schuljahr nicht einmal durch längere Ferien in zwei gleichmäßige Hälften geteilt.

der dessen Gestaltungen noch in ungeschwächter Erinnerung vorliegen und die Eindrücke noch kräftig fortwirken. Aber nach drei Jahren liegt doch das meiste schon mehr in der Ferne, die Eindrücke sind matter geworden, die Erinnerungen abgeblaßt, das Einzelne verschwimmt ins Allgemeine und je größer die Zahl der Fälle und Individuen ist, mit welchen man zu thun hat, desto mehr steht auch zu befürchten, daß die Wahrnehmungen und Erfahrungen sich vermengen und verwirren. Hirzel † (Schrader).

Schulbezirk (Schulsprengel, Schulgemeinde, Schuldistrikt) ist ein räumlich begrenzter Bezirk, für welchen eine eigene Volksschule (Ortsschule) besteht*). Die Gesamtheit der zu demselben gehörenden Bewohner (der Eingeschulten oder Schulinteressenten) bildet die Schulgemeinde (Schulgenossenschaft, Schulsocietät, Schulacht) oder den Schulverband, — so jedoch, daß die Angehörigkeit zur Schulgemeinde nach der geschichtlichen Entwicklung in Deutschland in der Regel durch den gleichen Konfessionsstand bedingt ist. Zur Vertretung der Schulgemeinden, auch in vermögensrechtlicher Beziehung, sind (fast überall) Schulvorstände eingesetzt.

Die Bildung und Begrenzung der Schulbezirke hat gemeiniglich auf den Vorschlag der betreffenden geistlichen und weltlichen Behörden nach Vernehmung der Beteiligten von der geistlichen Landesregierung zu erfolgen. Abänderungen bestehender Schulverbände wird man ohne vorgängige Vernehmung der Interessenten und gegen deren Willen nur aus sehr erheblichen Gründen verfügen dürfen. Die Größe oder der Umfang eines Schulbezirks hängt von örtlichen Verhältnissen ab; weder das Parochialverhältnis, noch der (politische) Gemeindeverband, noch der Heimatsbezirk allein können darüber entscheiden, so wichtig auch die Beachtung der Grenzen namentlich der Orts- und der Kirchengemeinde dabei ist. Vor allem ist zu berücksichtigen, daß der Schulverband kräftig genug sein müsse, die erforderlichen Geldmittel zum Unterhalte der Schuleinrichtung zu beschaffen, daß der Schulweg für die Kinder passierbar sei, und daß kein Haus von der Schule zu weit entfernt liege. Als die höchste Entfernung, welche hiebei gestattet werden könne, hat man in einigen Ländern 1/2 Stunde, in anderen 3/4, in anderen 1 Stunde angenommen, und dabei in der Regel gefordert, daß jedes, auch einzelnstehende bewohnte Haus, auch wenn keine schulpflichtigen Kinder zur Zeit darin sind, einem Schulbezirke beigelegt werden solle. In größeren Städten bestehen entweder mehrere Schulgemeinden nebeneinander, welche mit den einzelnen Parochieen oder Gemeindedistrikten zusammenfallen; oder die gesamte Stadt wird als ein Schulbezirk angesehen, für welchen eine gemeinsame Schulanstalt (Centralschule**) oder mehrere Einzel- (Lokal-)schulen, mit oder ohne Beschränkung der Auswahl, zugleich meistens mit einer Armen- oder Freischule bestehen. Die Vereinigung mehrerer Parochialschulen zu einer Gesamtschule hat das gegen sich, daß eine solche Schule mehr oder weniger dem kirchlichen Organismus entzogen und der erziehliche Einfluß derselben bei der großen Masse der Kinder und der meist großen Zahl von Klassen und Lehrern wesentlich gehemmt wird. Indessen ist die Errichtung von Centralschulen nicht selten durch äußere Notwendigkeit geboten und bietet doch auch wider, namentlich rücksichtlich des Unterrichts, erhebliche Vorteile dar. Soweit es thunlich ist, sollte man die Parochialschulen in Städten pflegen und durch Entwicklung derselben zu (mehreren) gehobenen Bürgerschulen eine Gesamtschule unnötig machen; wo das aber nicht geschehen kann, durch mehrere Gattungen von Schulen dem verschiedenartigen Bedürfnisse der städtischen Bevölkerung

*) In manchen Ländern versteht man unter Schulbezirk die Gesamtheit aller der Schulen, welche von einem Schulinspektor (Bezirks-, Distrikts-, Kreisschulinspektor) visitiert, bezw. von einer (Bezirks- 2c.) Schulkommission beaufsichtigt werden.

Unter Distrikten versteht man auch wol die einzelnen Bestandteile einer Gesamtschulgemeinde; und spricht in diesem Sinne von Distrikts-(Neben)schulen im Gegensatze zur Hauptschule des Kirchspiels.

**) In einem anderen Sinne ist das Wort genommen, wenn eine für ein ganzes Land bestimmte, etwa in der Hauptstadt errichtete Anstalt, z. B. eine Kunstschule, eine Bauakademie u. s. f. Centralschule genannt wird.

zu genügen suchen. In letzterer Beziehung würde es sich etwa empfehlen, „neben den Gemeindeschulen höhere Anstalten für einen größeren Bezirk als Bezirksschulen zu gründen, deren Unterhalt aus Staatsmitteln oder aus der Provinz- oder Kreiskasse beschafft werden könnte und deren Einrichtung um so leichter herzustellen wäre, wenn die unvollständige Bürgerschule einer passend gelegenen kleinen Stadt zu einer vollständigen erhoben und zur Bezirksschule erklärt würde." Am einfachsten würde oft so geholfen werden können, daß die Bürgerschule auf der untersten und mittelsten Stufe mit der Volksschule in gemeinschaftlichen Klassen vereinigt bliebe und erst nach oben hin sich abzweigte.

Gemeinden mit nur geringer Schülerzahl wird man gut thun, wo möglich mit einer Nachbargemeinde zu einem Schulverbande zu vereinigen, und für die mehreren Ortschaften, thunlichst in der Mitte derselben, eine (gemeinsame) Vereins- (Bezirks-Societäts-)schule zu gründen. Man gewinnt dabei, von anderen Vorteilen für die allgemeine Schulverwaltung abgesehen, ein Zusammenwirken bisher geteilter Gemeindekräfte für eine angemessene Ausstattung der Schule und insbesondere der Lehrerstelle, und eine woleingerichtete Schulanstalt, deren Vorzüge allen Kindern gemeinsam zu gute kommen. So lange freilich eine, auch nur kleine Gemeinde die zum ordnungsmäßigen Unterhalte ihrer Schule erforderlichen Kosten zu beschaffen vermag, wird man ihr ihre Selbständigkeit nicht entziehen dürfen. Zu diesen Kosten, zu deren Bestreitung die Schulgemeinde, soweit nicht Dritte dazu rechtlich verbunden oder imstande sind, für verpflichtet zu erachten ist, sind außer einem hinreichenden Gehalte nebst Wohnung für den Lehrer ausreichende Räume behufs des Unterrichts nebst den zum Zwecke des Unterrichts erforderlichen Einrichtungen und Gerätschaften, sowie das zur Heizung des Schullokals nötige Brennmaterial zu rechnen. Würde eine Gemeinde diese Mittel zu beschaffen nicht imstande sein, so würde die Einziehung der Schulstelle und die Verbindung mit einem benachbarten Schulverbande verfügt und nötigenfalls damit die Anordnung eines Schulgehilfen zur Erteilung des Unterrichts am beigelegten Orte verbunden werden können. Zu letzterem Zwecke würde in dem beigelegten Orte die Herrichtung eines Unterrichtslokals erforderlich sein.

Kein Schulverband wird die Aufnahme der ihm zugewiesenen Schulinteressenten ablehnen dürfen; doch versteht es sich von selbst, daß letztere in Ermangelung einer gütlichen Vereinbarung zu den Lasten des vereinigten Schulverbandes mindestens so viel beizutragen haben, daß dadurch die aus der Vereinigung entstehende Vermehrung der Schullasten vollständig gedeckt wird.

Eine Teilung des Schulverbandes, bezw. der Schullasten und des Schulvermögens wird in einzelnen Fällen dann erforderlich werden, wenn die Zahl der Schulkinder über das in den verschiedenen Ländern verschieden festgestellte Maximum (je 60, 80, 100, 120, 200 2c. Kinder für eine Schulstelle) hinauswächst und durch Beiordnung eines Schulgehilfen oder Errichtung einer zweiten Schullehrerstelle dem Bedürfnisse abzuhelfen unthunlich oder doch nicht rätlich erscheint. Selbstverständlich haben im Falle der Verkleinerung eines Schulbezirks bereits angestellte Lehrer für den dadurch entstehenden Ausfall an ihrer Diensteinnahme, soweit ihnen dieselbe zugesichert ist, eine angemessene Entschädigung zu beanspruchen, welche von demjenigen Schulverbande zu leisten ist, zu dessen Gunsten die neue Einrichtung stattgefunden hat. Beihilfen aus Landesmitteln zur Erleichterung einer solchen Maßregel werden in dem Falle um so willfähriger zu gewähren sein, wo die Abtrennung von Amtswegen durch die Schulbehörde verfügt ist.

Schulinteressenten früherer sog. Nebenschulen, welche im Laufe der Zeit zu selbständigen öffentlichen Unterrichtsanstalten erhoben sind, werden ordnungsmäßiger Weise nur dann zur Mitunterhaltung der Hauptschule herangezogen werden können, wenn sie Nutzen von derselben haben, oder eine privatrechtliche Verpflichtung zur Beitragsleistung für sie begründet ist.

Andersgläubigen muß es gestattet sein und ist es wol überall gestattet, entweder ihre Kinder gegen Entrichtung des bestehenden Schulgeldes in die Volksschule ihres Orts, oder in eine benachbarte Schule ihrer Konfession, bezw. Religion zu schicken; oder bei Bildung eines besonderen Schulverbandes eine eigene Schule zu errichten. Letzteres wird wie bei dem Vorhandensein zweier Konfessionen, ebenso auch bei dem Vorhandensein zweier Sprachen als das Erwünschtere anzusehen sein; Simultan- und utraquistische Schulen sind eine Quelle vieler Widerwärtigkeiten.

Bei der Einteilung der Schulen in Orts-, Kreis-, Bezirks- und Provinzialschulen unter Orts-, Kreis- ꝛc. Schulbehörden wird die Volksschule fast lediglich nur von der ersten Bezeichnung getroffen, während unter die übrigen Kategorieen die höheren Bürgerschulen, Gymnasien, Seminare, Taubstummen- und dergleichen Unterrichtsanstalten zu rechnen sein werden.

Schulbibliotheken. Im folgenden sollen die Grundsätze über Einrichtung, Verwaltung und Benützung der Schulbibliotheken*) dargelegt werden. Der Natur der Sache nach sind diese Grundsätze für die verschiedenen Arten und Stufen der Unterrichtsanstalten, welche das vorliegende Werk im Auge hat, im wesentlichen dieselben. Die besonderen Eigentümlichkeiten und Bedürfnisse der verschiedenen Schulen werden am betreffenden Ort ihre Berücksichtigung finden. Zur Einrichtung einer Bibliothek gehört die Aufstellung, Katalogisierung und Bezeichnung (Designation) der Bücher, die ihren Bestand ausmachen. Die neuere Zeit hat in der baulichen Einrichtung, der Verteilung und Ausstattung der Räume u. s. w. wie bei andern öffentlichen Gebäuden so auch bei Bibliotheken bedeutende Fortschritte selbst gegenüber von einer nicht sehr fernen Vergangenheit aufzuweisen, wie es uns denn jetzt als Fabel klingen will, daß man noch vor 50 Jahren auf einer gewissen deutschen Universitätsbibliothek Winters, auch wenn draußen heller Tag war, die Bücher mit der Laterne suchen mußte. Freilich haben gerade die Schulen, von denen wir hier reden, von den Fortschritten der Neuzeit für ihre Lokale nicht alle auf gleiche Weise Gewinn gezogen. Allein gewisse Kardinalforderungen: geräumige Lokalitäten — und Bibliothekräume können nie groß genug sein — die zugleich trocken und vor Feuersgefahr möglichst gesichert sind, Heizbarkeit, wenigstens des Ausleihe- oder Lesezimmers, wo dafür besondere Räumlichkeiten vorhanden sind, Ausstattung mit hinlänglichem und bequemem Mobiliar, zweckmäßige, reichlich ausreichende Repositorien, um vor allem der Armseligkeit des Hintereinanderstellens der Bücher enthoben zu sein, — diese Forderungen dringen doch mehr und mehr zu allgemeiner Anerkennung durch. Und in der That, wenn sich der Bibliothekar in einem geräumigen, hellen, zweckmäßig eingerichteten Lokal bewegt, so wird er seinen nicht immer leichten Obliegenheiten gewiß mit mehr Freudigkeit nachkommen als in einer Luft, die seine Nerven peinigt und seine Brust beengt. Seine erste, wichtige Aufgabe ist nun die Aufstellung der Bücher. Was diese betrifft, so wird zwar vielfach die Trennung einer besonderen Schülerbibliothek von der Lehrerbibliothek beliebt; aber einmal läßt sich diese sachlich niemals scharf durchführen, und andererseits ist sie oft der Anlaß zur doppelten Anschaffung desselben Buchs zum Nachteil des oft knappen Fonds. Auch befindet sich der Büchervorrat einer und derselben Anstalt gewiß am besten in einer und derselben Hand; ein Vorteil, der eben auch infolge jener Trennung manchmal preisgegeben wird**). Um nun von andern Arten der Aufstellung zu schweigen, so stehen sich hier hauptsächlich zwei Methoden gegenüber, die alphabetische Anordnung durch die ganze Bibliothek hindurch und die Aufstellung

*) Die Bedeutung und der Zweck der Schulbibliothek im allgemeinen nach ihrer Stellung im Organismus der Lehrmittel ist unter diesem Artikel Band IV S. 526 f. nachgewiesen.

**) Wenn aber die Schülerbibliothek selbst in eine Anzahl von Sammlungen für die einzelnen Klassen, welche von den Klassenlehrern verwaltet werden, zerfällt, wofür der Artikel Schülerbibliothek gewichtige Gründe geltend macht, so wird Obiges zu ändern sein.

D. Red.

nach Wissenschaften, so jedoch, daß innerhalb der einzelnen Wissenschaft die alphabetische Reihenfolge herrscht, welche nur in einzelnen bestimmten Fällen, z. B. bei Bibel- und Klassikerausgaben der chronologischen Platz macht. Die Aufstellung nach Wissenschaften (natürlich werden innerhalb derselben noch die drei Formatabteilungen: 1) Folio, 2) Quart, 3) Oktav nebst kleineren Formaten — gemacht) ist entschieden vorzuziehen. Aber es sind hier zwei Hauptfragen zu beantworten: Wie ist die Bibliothek nach Wissenschaften einzuteilen? und: wie sind die neuen Anschaffungen unterzubringen?*) Was nun die erste Frage betrifft, so ist nichts verfehlter als ein auf allgemeine Prinzipien gegründetes, nach den Gesetzen der formalen Logik über Division und Subdivision gegliedertes System der Anordnung bei sämtlichen Bibliotheken gleichmäßig zu Grunde legen zu wollen. Selbst ein nur für alle Schulbibliotheken vorgeschriebenes System der Anordnung wäre bureaukratische Verirrung (Förstemann S. 10). Der Studienkreis eines Gymnasiums, einer Realschule z. B. ist zum voraus und wol noch auf lange hinein ein scharf bestimmter und fest begrenzter, und an diesen wird im großen und ganzen, wenn auch eine vernünftige Freiheit sich vorbehaltend, die Verwaltung der Bibliothek bei neuen Anschaffungen sich anschließen, von ihm wird also auch am natürlichsten die Fixierung der Fächer ausgehen, nach denen die Aufstellung der Bücher vorzunehmen ist. Die von Förstemann a. a. O. S. 11 vorgeschlagenen sind folgende: A. Theologie. B. Pädagogik. C. Römische Litteratur. D. Römische Sprache. E. Griechische Litteratur. F. Griechische Sprache. G. Deutsche Litteratur. H. Deutsche Sprache. I. Vermischte Litteratur. K. Vermischte Sprachwissenschaft. L. Geschichte und Geographie. M. Mathematik und Naturwissenschaft. N. Jugendschriften. O. Vermischtes**). Förstemann bemerkt zu dieser seiner Einteilung noch folgendes. „Die Erläuterungsschriften zu einem bestimmten Schriftsteller, auch wenn sie rein sprachlich sind, würde ich ihm beifügen. Zur Geschichte würde ich Altertumskunde aller Art, Mythologie, Genealogie, Heraldik, Biographie setzen. Reiche Schulbibliotheken mögen die Geschichte von der Geographie und den Reisen, die Mathematik von der Naturwissenschaft noch sondern, Realschulen können aus der vermischten Litteratur und Sprachwissenschaft das Englische und Französische als besondere Fächer ausscheiden." Mit solchen und ähnlichen Modifikationen, die sich aus den konkreten Verhältnissen ergeben müssen, wird sich die vorgeschlagene Einteilung ohne viele Mühe für alle in unsern Gesichtskreis fallende Schulen verwenden lassen. (Die Philosophie — und dieses Fach wird doch in allen Gymnasiumsbibliotheken durch eine wenn auch nur kleine Reihe von Schriften vertreten sein — möchte ich, um sie nicht unter „Vermischtes" verweisen zu müssen, am liebsten, wie dies auch sonst geschieht, unter B. vor die Pädagogik setzen). — Die neu hinzukommenden Bücher sind nach Förstemann nicht hinten anzufügen, sondern einzuschalten (a. a. O. S. 9 f. 20). Die — wol rationellste — von Ebert herrührende Einschaltungsmethode schildert ausführlich Petzholdt, Katechismus der Bibliothekenlehre S. 173—177, kürzer Seizinger, Theorie und Praxis der Bibliothekenwissenschaft S. 182. Das Wesentliche derselben besteht in Folgendem. Sind z. B. zwischen Nummer 10 und 11 ein oder mehrere Bücher einzuschalten, so werden diese durch Beifügung von Buchstaben des kleinen lateinischen Alphabets, die wie Exponenten beigeschrieben werden, von den Nummern unterschieden, zwischen welche sie einzuschieben

*) Hier wie in anderen Fragen, welche dieser Aufsatz erörtert, ist das mit eingehender Sachkenntnis und warmem Interesse für den Beruf des Bibliothekars geschriebene Schriftchen von E. Förstemann, Über Einrichtung und Verwaltung von Schulbibliotheken, Nordhausen 1865. 33 S. 8. dankbar benutzt worden. Daselbst sind auch S. 31 f. die wichtigsten neueren Schriften über Bibliothekkunde angeführt.

**) Stammer in seinen sehr lesenswerten Beiträgen zur Bibliothektechnik mit besonderer Berücksichtigung der Schulbibliotheken (Ztschr. f. Gymn.-Wes. 1867. S. 417—445) nennt diese Einteilung willkürlich und unlogisch, kommt aber infolge der von ihm vorgeschlagenen logischen Einteilung dahin, die Werke von Lessing, Goethe und Schiller unter die „Vermischten Schriften" zu stellen.

sind. Diese Buchstaben werden unmittelbar hinter die Ziffern gesetzt: 10^{a}—10^{z}. Sie lassen sich mittelst Zusammensetzung verdoppeln, wonach man 10^{aa}—10^{zz} erhält. Man kann demnach zwischen 10 und 11 folgendermaßen einschalten: 10^{a}, 10^{b}, 10^{c} u. s. w., 10^{aa}, 10^{ab}, 10^{ac} u. s. w., 10^{ba}, 10^{bb}, 10^{bc} u. s. w., 10^{ca}, 10^{cb}, 10^{cc} u. s. w. Auf diese Art kann man durch Verwendung dieses einfachen Hilfsmittels von höchstens zwei kleinen lateinischen Buchstaben, die der vorhergehenden in Ziffern ausgedrückten Nummer beigeschrieben werden, die ansehnliche Zahl von 625 neuen Nummern einschalten. Man darf jedoch nicht so ohne weiteres mit 10^{a} beginnen und mit 10^{b} fortfahren, sondern man muß dabei mit Umsicht zu Werke gehen und immer kalkulieren, in welche Stelle etwa das Buch einzureihen sei, indem man sich zugleich eine beträchtliche Anzahl anderer Bücher denkt, welche möglicherweise zwischen die beiden gleichen Nummern gleichfalls noch eingeschoben werden müssen. Zum Anhaltspunkt für den Kalkul können dem weniger Bewanderten gute Kataloge, auch antiquarische, wie z. B. die in Berlin erscheinenden von Calvary dienen. Natürlich ist, wenn in einer Bibliothek diese Einschaltungsmethode befolgt wird, keine Büchereihe gedrängt zu stellen und das oberste Brett (die Bücheraufstellung beginnt mit der untersten Reihe eines Repositoriums) wo möglich frei zu lassen. Wenn indessen, namentlich bei kleineren Bibliotheken, statt der unleugbar mit manchen Schwierigkeiten verknüpften Einschaltungsmethode der Bibliothekar es ratsam findet, die neuen Acquisitionen unter fortlaufenden Nummern hinten anzufügen, so ist auch dieses Verfahren zulässig. Nur möge er immer für den entsprechenden Zwischenraum zwischen den einzelnen Fächern sorgen.

Hinsichtlich der Katalogisierung möchte für eine Bibliothek von mäßigem Umfang ein alphabetischer Zettelkatalog genügen. Doch ist bei jeder Bibliothek namentlich zur Einsichtnahme für die Benutzer, um das in einem bestimmten Fach Vorhandene überblicken zu können, auch noch ein wissenschaftlicher Katalog wünschenswert. Beide Kataloge enthalten bei jedem Werk dessen Fachbezeichnung und Nummer sowie die Angabe des Formats, und beider Brauchbarkeit wird durch fleißige Verweisungen da, wo ein Buch unter mehrere Ordnungswörter gestellt werden kann, wesentlich erhöht. Weiter sind zu einer geordneten Bibliothekeinrichtung ein Zuwachsverzeichnis und ein Buchbinderjournal erforderlich.

Die Vermittlung zwischen dem Katalog und der Aufstellung bilden die auf dem Rücken des Buchs angebrachten Nummern, welche zugleich die Bestimmung haben, die Auffindung eines Buchs zu erleichtern. Dies führt zu einem weitern Punkt, der Bezeichnung der Bücher. Außer dem oben am Rücken jedes Buchs angebrachten Titel, der bei mehrbändigen Werken zugleich die Ziffer des Bandes enthält, trägt es unten die Signatur, bestehend aus der Fachbezeichnung (durch einen großen lateinischen Buchstaben) und der Nummer in arabischen Ziffern, denen, wo die Einschaltung es mit sich bringt, 1—2 kleine lateinische Buchstaben beigegeben werden. Dieselbe Signatur ist innen am untern Rande des Titelblatts anzubringen, was namentlich für den Fall praktischen Wert hat, daß die außen aufgeklebte Signatur abfällt. Auf das Titelblatt ist auch der Bibliothekstempel aufzudrücken. Um das Bisherige zusammenzufassen, so sind also die mit jedem Buch, wenn es vom Buchbinder zurückgekommen ist, vorzunehmenden Manipulationen folgende: 1) Eintragen des Titels in den alphabetischen und den wissenschaftlichen Katalog. 2) Beifügung der Signatur in beiden. 3) Stempelung. 4) Eintragen der Signatur auf das Titelblatt. 5) Versehen des Rückens mit dem Titel (wenn dieser nicht schon vom Buchbinder aufgedruckt ist) und mit der Signatur. 6) Aufstellung im Repositorium.

Karten und Atlasse werden im wesentlichen nach denselben Grundsätzen katalogisiert, bezeichnet und gestempelt; nur sind für sie besondere Repositorien von größerer Tiefe erforderlich. Sehr wertvolle Besitztümer, z. B. kostbare, seltene Kupferwerke werden am besten unter Verschluß gebracht.

Eine mühsame Zugabe für den Bibliothekar ist die Besorgung der Programme. Über das Prinzip ihrer Aufstellung ist noch keine Einigung erzielt. Wilms über die Haupt- oder Lehrerbibliotheken der höheren Schulen Preußens. Ztschr. f. Gymn.-Wes. Febr. 1865 S. 81—97*) spricht sich S. 92 f. dafür aus, daß die Programme der einzelnen Anstalten nach Jahren geordnet und nach Staaten und Provinzen in Mappen aufbewahrt werden, indem die Arbeiten von Winiewsky, Hahn u. s. w. die Katalogisierung und nach den Abhandlungen geordnete Aufstellung preußischer Gymnasial-programme überflüssig machen. In gleichem Sinn erklärt sich Stammer a. a. O. Allein abgesehen davon, daß die genannten Hilfsmittel, zu denen man noch für Bayern das Verzeichnis von Gutenäcker (Bamberg 1862) hinzufügen kann, nicht vollständig sind, so verdient die Frage doch sehr in Betracht gezogen zu werden, ob nicht dennoch die wissenschaftliche Anordnung der Programme der lokalen vorzuziehen sei. Wenigstens spricht sich Förstemann S. 13 f. für dieselbe aus. Auch in der Verhandlung der Stuttgarter Philologenversammlung über die Programme tritt die wissenschaftliche Abhandlung entschieden als das Wichtigere hervor. Vgl. besonders das Votum von Thiersch Vhdl. der 16. Versammlung deutscher Philol. u. s. w. Stuttg. 1857, S. 135. Förstemann empfiehlt die Einreihung der Programme in die Bibliothek je am Ende der Bücher des betreffenden Fachs in Pappkapseln, deren jede etwa 30 Stücke fasse. Ich möchte sie lieber abgesondert, aber allerdings nach demselben System, nach welchem die Bücher geordnet sind, aufstellen. Der Katalog wäre ebenfalls systematisch, und die Programme der einzelnen Städte, Provinzen und Staaten wären mit Hilfe des Mushackeschen Schulkalenders leicht zusammenzufinden**).

Die Bibliothekgeschäfte befinden sich am besten in der Hand eines nach den von Förstemann S. 5 f. hervorgehobenen Gesichtspunkten vom Direktor vorgeschlagenen, von der Behörde genehmigten Lehrers, nicht des Direktors selbst. Zugleich hat der Bibliothekar, in dessen Händen auch die Bibliothekkasse ist, unter Kontrolle des Direktors die Verantwortlichkeit für den geordneten und unversehrten Bestand der Bibliothek und die ordnungsmäßige Rechnungsführung gegenüber der Oberschulbehörde zu tragen. Hat die Schule einen Vikar, Adjunkten u. dgl., so ist dieser zugleich Gehilfe des Bibliothekars.

Bei der Verwaltung***) der Bibliothek kommen zunächst die verfügbaren Geld-mittel in Betracht. Wenige Schulbibliotheken sind so glücklich, Kapitalien zu besitzen wie die des Danziger Gymnasiums, welche ein Kapitalvermögen von 4000 Danziger Gulden hat, und so müssen die Mittel auf andere Weise beschafft werden. In Württemberg z. B. geschieht dies nach Hirzel, Sammlung der Württ. Schulgesetze Einl. S. CXLVI, teils durch Staatsbeiträge, teils durch städtische, teils durch Beiträge der Schüler (jährlich etwa 30 Kreuzer), teils aus den nicht zur Amtsverweserei verwendeten Mitteln vakanter Lehrstellen (den Interkalargefällen). Wilms a. a. O. S. 81 nimmt 100 Thlr. als jährlichen Minimalsatz für die Bibliothek einer höheren Schule an; allein die Notizen des genannten Schulkalenders zeigen, daß dieser nicht überall erreicht wird. Je spärlicher aber die Mittel mancher Bibliothek fließen, um so mehr

*) Diese sehr anregende Arbeit enthält eine Reihe beachtenswerter Fragen und Andeutungen hinsichtlich der Statistik und Verwaltung der Bibliotheken.

**) Vgl. auch Duden, Zur Programmenfrage. Ztschr. f. Gymnasial-Wesen. 1867, S. 497—505.

***) In der oben zitierten Arbeit von Wilms ist mit Bezugnahme auf das Duisburger Bibliothekreglement und die westfälische Instruktion für Bibliothekare die amtliche Stellung, Verantwortlichkeit u. s. w. des Bibliothekars treffend erörtert. Zur Bibliothekordnung vgl. auch das Reglement der Gymnasiumsbibliothek in Stettin bei Wiese, Das höhere Schulwesen in Preußen. Berlin 1864. S. 689 f. Über die Fragen: Was ist für die Schule anzuschaffen? und: wer hat über die Wahl des Anzuschaffenden zu entscheiden? s. den Artikel Lehrmittel a. a. O. Und was die Bedürfnisse der Schüler betrifft, vgl. die Artikel: Jugendlektüre, Schülerbibliotheken.

ist bei der Vermehrung derselben mit Umsicht zu verfahren. Allgemeine Regeln lassen sich hier wenige geben, da die lokalen Verhältnisse und Bedürfnisse äußerst verschieden sind. Die Beschlußnahme über neu anzuschaffende Bücher in den Lehrerkonferenzen (s. d. Art.) enthält an sich schon eine Garantie gegen Einseitigkeit. Dabei ist aber starres Majorisieren fern zu halten. Größere Werke, viel weniger veraltend, verdienen den Vorzug, und Bücher unter 1—2 Thalern mit Ausnahme etwa von Jugendschriften sollten vom Direktor nur zögernd genehmigt werden. Besondere Vorsicht ist außerdem bei Anschaffung von Zeitschriften anzuwenden. Die Fächer sind nach Verhältnis ihrer Wichtigkeit — mit steter Rücksicht auf den Charakter der Anstalt — zu bedenken; so sollte es z. B. für jede Gymnasiumsbibliothek Ehrensache sein, die griechischen, römischen und deutschen Klassiker möglichst vollständig und in guten Ausgaben zu besitzen. Wo dies noch nicht der Fall ist, sollte planmäßig auf deren Erwerbung hingearbeitet und zu Gunsten dieses Zwecks sollten lieber andere Acquisitionen auf etliche Jahre mehr in den Hintergrund gestellt werden. Bei einer Realschule mögen dann an die Stelle der griechischen und römischen die französischen und englischen Klassiker treten, welche natürlich von einer Gymnasiumsbibliothek nicht ausgeschlossen sind. Selbstverständlich ist, daß die Bibliothek einer Realschule in der Anschaffung mathematischer und naturwissenschaftlicher Werke weiter zu gehen hat als die eines Gymnasiums bei gleichen Mitteln. Als Hauptgesichtspunkt darf aber wol folgender gelten: die Schulbibliotheken haben die Bestimmung, gute Fachbibliotheken zu sein. Förstemann S. 27.

Während die Bibliotheken der Gymnasien ihr Alter zum Teil nach Jahrhunderten zählen und auch manche Realschulen Bücherschätze aus älterer Zeit aufzuweisen haben, ist bei der Volksschule von Bibliotheken wol erst seit dem Anfang unseres Jahrhunderts die Rede. Aber eine Reihe von Verordnungen auf diesem Gebiete zeigt, daß auch für diese, namentlich die Lehrer derselben eine wenn auch bescheidene Büchersammlung mehr und mehr als Bedürfnis erkannt wird (s. Kirsch, Volksschulrecht, 2 Bde. Leipzig 1854, 1855. Bd. I. S. 307—309). Erwähnt sind dort die mit besonderer Umsicht ausgearbeitete württembergische katholische Schulordnung vom Jahre 1808, welche für die Schulbüchersammlung auch „die bessern Schul- und Erziehungsschriften der Protestanten" empfiehlt; die bayerischen Verordnungen vom Jahre 1821 und 1823 über Distrikts- und Ortsschulbibliotheken, die in Hohenzollern-Sigmaringen 1827 erlassene Verordnung über Herstellung von Schulbibliotheken aus dem Schulfonds, die kurhessische Verordnung von 1836, die notwendigsten Lehrbücher für den Lehrer als Inventarium anzuschaffen, die schleswig-holsteinische vom gleichen Jahr, die in jedem Kirchspiel jährlich 5 Thlr. aus der Kirchkasse zu einer Schullehrerbibliothek anweist; der Erlaß der Regierung in Minden aus dem Jahre 1840, welcher auffordert über die bestehenden Schulbibliotheken Bericht zu erstatten.

Haben die Volksschulbibliotheken mehr die unmittelbare Förderung der Lehrer in ihrem Berufe, zum Teil auch die Unterstützung bedürftiger Kinder durch lehnweise Überlassung von Schulbüchern im Auge, so verfolgen dagegen die ebenfalls durch eine Reihe von Verordnungen verschiedener Regierungen empfohlenen und geregelten Schullehrervereine (Kirsch, V. S. R. II, 147—151) mehr den Zweck angemessener Fortbildung der Lehrer, fallen aber zugleich in den Bereich unsers Artikels durch Vereinigung jener Leseschriften in Bezirksschullehrerbibliotheken. Vgl. den Artikel Lesegesellschaften. Band IV, S. 377—379. Es ist kaum anders zu erwarten, als daß die Mittel für Anlage und Vermehrung der Volksschulbibliotheken sehr bescheiden sind. Das württembergische Volksschulgesetz vom Jahre 1836 bestimmt hierüber Folgendes. Art. 17: In jeder Volksschule müssen die erforderlichen Lehrmittel vorhanden sein, und insbesondere ist auf Anschaffung einer angemessenen Büchersammlung Bedacht zu nehmen. Den Kindern armer Eltern sind die nötigen Schulbücher unentgeltlich abzugeben. Nach Art. 22 fließen den Volksschulen eines jeden Orts außer den Mitteln aus örtlichen

Stiftungen folgende besondere Einnahmen für die genannten Zwecke zu: ein jährlicher Beitrag aus den örtlichen Kassen von mindestens 6 Kreuzer für jeden Schüler der Werktags- und Sonntagsschule; der Ertrag des Kirchenopfers am Konfirmationstag; die Strafgelder von Schulversäumnissen; die Interkalargefälle. Laut Verfügung, betreffend den Wirkungskreis der Ortsschulbehörden und Ortsschulinspektoren für Volksschulen II, 11. Reg.Bl. 1866. S. 185 hat über die Anschaffung von Büchern und Lehrmitteln für die Lehrer der Schulaufseher sich zuvor mit den Lehrern zu verständigen, beziehungsweise bei solchen Schulen, an welchen ein Lehrerkonvent besteht, einen Beschluß des letztern herbeizuführen. Bei Meinungsverschiedenheit zwischen Schulaufseher und Lehrern hat der erstere eine Beschlußnahme der Ortsschulbehörde zu veranlassen. Bibliothekar ist der Schulmeister; die Aufsicht über die Bibliothek kommt dem Schulaufseher zu, und zwar an Schulkomplexen, für welche ein Oberlehrer aufgestellt ist, unter Mitwirkung des letztern. Noch mehr als bei größeren Bibliotheken dürfte bei den Anschaffungen für die Volksbibliotheken Fernhaltung von Einseitigkeit und Nebenrücksichten geboten sein.

Nicht minder aber als zur Vermehrung sind die Mittel einer Bibliothek zu deren Erhaltung bestimmt. Daher muß vor allem auch für Herstellung fester — durchaus nicht prächtiger — Einbände das Nötige verwendet werden. Ebenso ist möglichste Reinlichkeit des Lokals ein Erhaltungsmittel für die Bibliothek; daher auch dieser Punkt alle Sorgfalt von Seiten des Bibliothekars verdient. Die Veräußerung von Teilen der Bibliothek kann abgesehen davon, daß die hiedurch ermöglichte Vertauschung minder wertvollen oder vielmehr für die betreffende Bibliothek wertlosen Besitzes gegen wertvolleren an sich Gewinn ist, in einzelnen Fällen besonders auch für den Zweck der Raumgewinnung sich möglicherweise sehr empfehlen. Die auszuscheidenden Werke werden vom Bibliothekar im Einverständnis mit dem Direktor bestimmt und ihre Liste der vorgesetzten Behörde zur Genehmigung vorgelegt. Natürlich ist dabei mit gewissenhaftester Schonung jedes Besitzes zu verfahren, der für die Schule noch irgend Wert haben kann.

Was die Benützung der Bibliothek betrifft, so kommen hier zwei Hauptgesichtspunkte in Betracht: möglichste Erleichterung des Gebrauchs der sonst toten Bücherschätze und möglichste Sicherung ihres Bestandes und ihrer Integrität. Die erste Frage ist hier nach den zur Benützung der Bibliothek Berechtigten. In erster Linie sind dies die Lehrer und Schüler der Anstalt, in zweiter andere Ortsangehörige unter Bürgschaft eines Lehrers, in dritter Auswärtige unter derselben Bedingung und mit Genehmigung des Direktors. Die Liberalität, mit der auch solchen, die nicht der Schule angehören, und selbst Auswärtigen die Benützung der Schulbibliothek gestattet wird, ist geeignet, für die letztere auch in weiteren Kreisen ein Interesse zu erwecken, wol auch die Municicenz von Gönnern zu gewinnen, die sie sonst nicht zu genießen hätte. Hinsichtlich der an den Einzelnen abzugebenden Werke dürfte die Festsetzung eines Maximums, etwa von drei Werken für den Schüler, von zehn für den Lehrer zu empfehlen sein. Nur wäre dem letzteren dessen Überschreitung bei einer bestimmten wissenschaftlichen Arbeit zu gestatten. Eine Beschränkung in der Zeit der Benützung hätte für den Lehrer, abgesehen von der jährlichen Revision der Bibliothek, nicht einzutreten; für die übrigen Entnehmer dürften vier Wochen die geeignete Ausleihefrist sein, nach deren Ablauf sie das Buch aufs neue entlehnen könnten, wenn indes kein anderer es gewünscht hätte.

Zur Regelung des Ausleihegeschäfts gehört auch die Festsetzung einer Bibliothekstunde, die sowol dem Bibliothekar bequem als auch für die übrigen Lehrer und die Schüler der Anstalt passend gewählt sein muß.

Für jedes entliehene Buch hat der Empfänger, auch wenn es der Bibliothekar selbst ist, den Empfang mit Namensunterschrift zu bescheinigen, und ebenso pünktlich ist der Empfangschein bei Rückgabe der Bücher auszufolgen. Die Scheine werden am besten in alphabetischer Reihenfolge nach den Namen der Empfänger aufbewahrt. Bei

größeren Bibliotheken und umfassenderer Benützung derselben ist ein Kontrolejournal zu führen, das, nach dem Ordnungswort der Büchertitel alphabetisch angelegt, bei der Nachfrage nach einem Buch, wenn dieses ausgeliehen ist, sofort darüber Antwort giebt, wer es entlehnt habe. Nur mit sehr bestimmten Ausnahmen soll die Regel streng eingehalten werden, daß niemand außer dem Bibliothekar die Bücher den Repositorien entnehme, weil sonst dem letzteren vernünftigerweise die Verantwortung für etwaige Defekte nicht auferlegt werden kann. Dagegen erscheint das vielfach aufgestellte Verbot, entliehene Bücher wieder an andere zu verleihen, überflüssig, da ja der Empfänger unter allen Umständen mit seiner Unterschrift für Beschädigungen oder Verluste haftet. Zur Einführung bei andern Bibliotheken zu empfehlen ist die im Reglement der Stettiner Gymnasiumsbibliothek enthaltene Bestimmung: Kupferstiche, Handschriften und andere besonders wertvolle Besitztümer der Bibliothek können nur von den Lehrern und je nur auf einen Monat mit nach Hause genommen werden.

Sämtliche Bücher sind alljährlich zur Revision an die Bibliothek zurückzugeben. Die Zählung der Bibliothek durch den Direktor im Beisein des Bibliothekars hat ebenfalls jährlich stattzufinden, und bei der periodischen Visitation der ganzen Anstalt durch die von der Oberbehörde abgeordnete Kommission wird diese gewiß auch immer den Bibliothekverhältnissen ihre eingehende Aufmerksamkeit zuwenden. Kraut.

Schulbrüder und Schulschwestern. Die römische Kirche hat seit vielen Jahrhunderten für neue Bestrebungen, die in ihrem Bereich aufkamen, für Bedürfnisse, die in ihrer Mitte neu sich geltend machten, neue Organe hervorzubringen vermocht und, indem sie diese Organe ihrem festgegliederten Organismus ausdrücklich einverleibte, die Bestrebungen, denen dieselben dienten, bleibend in ihre Gemeinschaft, ihren Dienst zu ziehen und in demselben zu erhalten verstanden.

Nicht in dem vorübergehenden Einfluß begabter und willenskräftiger Individuen, sondern in Genossenschaften, in welchen sich der Einfluß solcher Individuen ausbreitet und in fester Überlieferung fortpflanzt, hat die Kirche hauptsächlich und wesentlich die neuen Organe, deren sie bedurfte, gesucht und gefunden. Eine feste Regel, genaueste Statuten, entstanden in bedächtiger Erwägung, geprüft und anerkannt von den Bischöfen oder von dem Papst selbst, und nur mit gleicher langsamer Bedächtigkeit und gleicher Prüfung modificierbar, wenn veränderten Verhältnissen gegenüber Umgestaltungen unerläßlich erscheinen, binden die Glieder solcher Genossenschaften in unverbrüchlichem Gehorsam; gegen gröbere Ausartung des Instituts schützt, wenn die Kraft seiner eigenen Obern nicht ausreicht, das Visitationsrecht der Bischöfe, des Papstes, welches das tridentinische Konzil in unbeschränkter Ausdehnung sichert. Und so entschieden die römische Kirche das Lehramt und das Amt des Kirchenregiments der Priesterschaft vorbehält, so hat sie doch auch nicht unterlassen, die Bildung zahlreicher Genossenschaften, Sodalitäten, Bruderschaften, Kongregationen von Laien in gleicher Weise und unter gleichen Bedingungen anzuregen, sie in ihren Dienst zu nehmen und sie zu fördern.

Es lag in dem Gange der geschichtlichen Entwickelung, daß besonders auch im Gebiete des Unterrichts und der Erziehung von Zeit zu Zeit neue Organe für die Kirche Bedürfnis wurden und entstanden.

Als im 14. Jahrhundert die Entwickelung des städtischen Gewerbes und Handels das Bedürfnis, mit den Fertigkeiten des Schreibens, Lesens, Rechnens vertraut zu sein, in ausgedehntem Maße fühlbar machte, fand es in den dürftigen und wesentlich nur auf Heranbildung von Klerikern angelegten kirchlichen Lehranstalten keine genügende Befriedigung; nicht selten sogar widersetzten diese sich der allgemeineren Unterweisung in jenen Fertigkeiten, deren ausschließlichen Besitz und Monopol sie den Klerikern erhalten wissen wollten. So entstanden im Gegensatz zu den kirchlichen Schulen und nicht selten im Kampf gegen dieselben städtische Gemeindeschulen, Schrivescholen, wie sie in Norddeutschland nach ihrem wesentlichsten Unterrichtsgegenstande genannt wurden; so kamen in Frankreich und Belgien weltliche maitres écrivains und Ähnliches auf.

Gleichzeitig verbreitete sich von der andern Seite das Verlangen nach Teilnahme an der aus den Klassikern zu schöpfenden Bildung, welches hauptsächlich seit und durch Petrarca erwacht war, und in den kirchlichen Schulen meist unzulänglich oder gar nicht befriedigt wurde.

Damals waren es die Brüder des gemeinsamen Lebens, die Hieronymianer (s. d. Art.), welche mit gleicher Liebe und Treue die Unterweisung in den Fertigkeiten des gemeinen Lebens und in humanistischer Bildung umfassend zugleich dafür sorgten, daß durch die neuen Bildungswege nicht, wie zu fürchten stand, die Schüler der Gemeinschaft der Kirche, d. h. allerdings einer der Reform zustrebenden Kirche, entfremdet, sondern daß sie in derselben erhalten wurden. Als Schulbrüder, fratres scholares, werden sie noch im 16. Jahrhundert, z. B. in den Niederlanden und an der Mosel erwähnt, bis mit ihrer Thätigkeit auch diese Benennung erlischt.

Als dann die Reformation zu der Spaltung der abendländischen Kirche geführt hatte, trat an die römische Fraktion der Kirche die dringende Aufforderung heran, dem Abfall von ihr zu wehren, das Abgefallene wider zu gewinnen; die Jugendbildung, die von der Reformkirche so nachdrücklich im höheren Unterricht und dann bald auch in allgemeinen Volksschulen gefördert wurde, in Bahnen zu lenken, welche den heranwachsenden Generationen diejenigen Kenntnisse und Fertigkeiten zugänglich machen könnten, welche die Zeit begehrte, zugleich aber sie im Gehorsam der nicht reformierten Kirche, ihrer Lehre und ihres Kultus erhielten. Späterhin ergab sich eine gleiche Aufgabe aus dem Kampf nicht mehr bloß gegen die Reformkirche, sondern auch gegen eine von der Kirche bis zur Feindlichkeit gegen sie abgewendete Weltbildung und Aufklärung. So entstanden seit dem 16. Jahrhundert zahlreiche priesterliche Orden und kirchlich geregelte Laiengenossenschaften, welche ausschließlich oder als einen wesentlichen Teil ihrer Aufgabe die Arbeit an der Bildung und Erziehung der Jugend aller Stände sich zum Ziel setzten; andere längst bestehende Orden erinnerten sich, wie die Benediktiner, Augustiner, Prämonstratenser mit erneuertem Eifer, daß sie auch für gelehrten Unterricht bestimmt waren, oder zogen wie Dominikaner, Franziskaner nun auch die Jugendbildung, die ihnen ursprünglich fern gelegen hatte, in den Kreis ihrer Thätigkeit. Die Revolution, in deren Beginn schon am 19. Febr. 1790 ein Dekret der Nationalversammlung die religiösen Orden in Frankreich aufhob und ein Dekret vom 6. April 1792 dies auch auf die Kongregationen für Unterricht und Mildthätigkeit ausdehnte, ein Vorgang, der bald in Italien, in Spanien, in Deutschland, am durchgreifendsten in Bayern unter dem Ministerium Montgelas Nachfolge fand, schien allen derartigen Bestrebungen das Ende zu bringen. Aber die Zerstörung war so roh betrieben, hatte so viele Interessen geschädigt, so viele Gemüter schmerzlich verletzt, so viele Lücken im Gebiet des Unterrichts und der Erziehung gerissen, ohne haltbares andere hervorzurufen, daß eine Reaktion nicht ausbleiben konnte. Zumal seitdem die politische Restauration in angeblich konservativem Interesse in kirchlicher Restauration und besonders in kirchlich restaurierter Jugendbildung eine Stütze suchte. Was in dieser Richtung meist erst seit dem Jahre 1814, in den Ländern, wo die Bourbons wider zur Herrschaft kamen, in Österreich, in Bayern seit Ludwigs I. Thronbesteigung, in Belgien seit dem Jahre 1830 sich entwickelte, wurde durch die Nachwirkungen des Jahres 1848 mächtig gefördert und fand seitdem namentlich auch in Preußen meist unter nur geringen Hemmnissen Eingang. Gegenwärtig verfolgen denn also zahlreiche Orden und Genossenschaften von Priestern und von Laien beider Geschlechter in den römisch-katholischen Landen Europas und der übrigen Weltteile den Zweck an der Jugend zu arbeiten, und zuvörderst derselben das Dogma der römischen Kirche in seiner strengsten und gebildetsten Gestalt einzuprägen, sie an Gehorsam gegen die Kirche, d. h. gegen die Priester und an fleißigste und ehrerbietigste Beteiligung am Kultus zu gewöhnen und sie gegen die überall sich darbietenden Versuchungen zu offenem Abfall von der Kirche oder zu Indifferentismus zu waffnen*).

*) Nahe liegt die Vergleichung mit dem, was für die von A. H. Francke oder nach seinem Vorgang gegründeten Schulen erste Aufgabe sein sollte. Francke sagt bekanntlich: „Der vor-

In zweiter Linie und um durch anerkannte Gemeinnützigkeit und Befriedigung des in allen Kreisen um sich greifenden Verlangens nach allgemeiner weltlicher Bildung festen Boden und Spielraum für jenen ersten Zweck zu gewinnen, befassen sie sich dann mit einem nach dem Bedürfnis der verschiedenen Stände und Geschlechter und den zeitgemäßen Anforderungen bemessenen Unterricht, und zwar nicht selten mit unverkennbarem Erfolg. Gestiftet sind diese Genossenschaften, die alten wie die seit der Reformation und neuerdings entstandenen, fast alle in dem romanischen Europa, besonders auch in Frankreich; nur ausnahmsweise in Deutschland, wo sie aber doch manigfachste Verbreitung gefunden haben. Die seit der Reformation auch im katholischen Deutschland allmählich von den Staatsbehörden gepflegten Volksschulen machten hier das Bedürfnis solcher Institute weniger fühlbar und ließen der Thätigkeit freier Genossenschaften weniger Raum als in Frankreich, Italien u. s. w., wo sie teils universelle Thätigkeit über die ganze römisch-katholische Welt von Anfang an ins Auge faßten, teils ihren Wirkungskreis grundsätzlich auf bestimmte Landschaften und Diöcesen beschränkt haben.

Unter dem Namen Schulbrüder und Schulschwestern pflegt nun die römisch-katholische Christenheit nicht die großen priesterlichen Orden zu begreifen, welche wie die Benediktiner und Jesuiten (s. diese Art.) oder die Franziskaner und Dominikaner, oder die in Mailand gegründeten, 1535 vom Papst bestätigten, noch jetzt in Italien, Frankreich, Österreich unterrichtend wirkenden Barnabiten oder Pauliner neben anderen weitgreifenden Bestrebungen und Aufgaben auch den Unterricht, hauptsächlich den höheren, in den Kreis ihrer Thätigkeit zogen. Auch der Orden der Väter der frommen Schulen, patres scholarum piarum, Piaristen, pères des écoles pies, Piaren, wird den Schulbrüdern in der Regel nicht zugezählt, obschon die Schule seine ausschließliche Aufgabe ist. Dieser im Jahre 1617 nach längerer Vorbereitung von dem spanischen Priester Calasanctius in Rom gegründete und vom Papst bestätigte priesterliche Orden hat von früh an zugleich den Volks- und den gelehrten Unterricht, auch den im Lateinischen und Griechischen gleichmäßig und unentgeltlich betrieben. Von den Jesuiten angefeindet, mit denen sie wetteiferten und gegen welche sie sich u. a. Galileis annahmen, auch wol irriger Lehre bezichtigt und vorübergehend vom Papst Innocenz X. gegen 1650 unterdrückt, haben sie sich von Italien aus besonders in den österreichischen Staaten, in Polen, Spanien, auch bis auf die französische Revolution in den deutschen Rheinlanden verbreitet und später auch die Stelle im höheren Unterricht, welche durch die Unterdrückung der Jesuiten leer geworden war, vielfach, besonders in Österreich, eingenommen.

Dagegen werden die nichtpriesterlichen, aber durch Gelübde und Regel verbundenen Genossenschaften und Orden, welche Erziehung und Unterricht zu ihrer alleinigen oder doch ihrer Hauptaufgabe gemacht haben, unter dem allgemeinen Namen Schulbrüder und Schulschwestern zusammengefaßt, auch wenn sie sich selbst eine speziellere Bezeichnung geben.

Muß darauf verzichtet werden, sie alle genauer zu charakterisieren, so sind sie sich durchgängig in der Art ihrer Entstehung und Entwickelung, in ihrer Wirkungsweise und den Bedingungen ihrer Thätigkeit so ähnlich und stehen sich in ihrem solidarischen Verhältnis zu der römischen Kirche so wesentlich gleich, daß es genügen kann, eine hervorragendere unter diesen Genossenschaften genauer zu betrachten, um zunächst bei dieser über die äußerliche Notiz hinaus zur Einsicht in das Wesen der Sache zu gelangen und dadurch für die Würdigung auch der übrigen einen sicheren Anhalt zu gewinnen.

Die geeignetste zu solcher eingehenderen Darstellung ist die in Frankreich im Jahre 1630 von de La Salle gegründete Genossenschaft der „Brüder der christlichen

nehmste Endzweck in allen diesen Schulen ist, daß die Kinder vor allen Dingen zu einer lebendigen Erkenntnis Gottes und Christi und zu einem rechtschaffenen Christentum mögen wol angeführt werden.“ Der prinzipiellen Verschiedenheit römisch-katholischer und evangelischer Anschauungen entspricht es, wenn Kirche und Geistlichkeit, welche in den römischen Lehrerkongregationen zweckbestimmend weit in den Vordergrund treten, bei Francke im Hintergrunde bleiben.

Schulen". Sie ist in Frankreich, auch nachdem zahlreiche andere, meist wesentlich nach ihrem Vorbild, gestiftet sind, die ausgebreitetste und die populärste. Bei der großen pariser Weltausstellung des Jahres 1867 standen am Eingange der der französischen Schule gewidmeten Abteilung des Ausstellungsgebäudes vier überlebensgroße Figuren in Gips, zwei sinnbildliche, nämlich eine Mutter, welche ihre Kinder lesen lehrt, und ein Lehrer, welcher die Elemente der Geometrie erklärt, sodann Pestalozzis Bild und als viertes Standbild „le vénérable J. B. de La Salle, fondateur de l'institut des frères des écoles chrétiennes.". Dort also hat ihn Frankreich als einen Hauptrepräsentanten der Volksschule anerkannt, und weit über Frankreich hinaus hat sein früh zu universeller Wirksamkeit sich entwickelndes Institut sich verbreitet. Wenn jetzt von Schulbrüdern die Rede ist, hat man meistens vorzugsweise diese Genossenschaft im Auge.

Zur Zeit ihrer Gründung befand sich Frankreich in tiefer innerlicher Gärung, die man sich vergegenwärtigen muß, um La Salles Schöpfung zu verstehen. Es ist das Frankreich, von welchem Ludwigs XIV. berühmter Feldherr Catinat sagte: „Frankreich ist faul vom Scheitel bis zu den Füßen; das Unterste wird und muß zu oberst gekehrt werden." Blutige und trugerfüllte Bürgerkriege, dann ein ränkevoller und rücksichtsloser Despotismus und gewaltsame Glaubenswechsel bringen Zerrüttung und Verwilderung über das Land. Es ist vor allem das sittlich-religiöse Element des Lebens, in welches die Fäulnis eindringt. Das Streben des Jansenismus nach Stärkung des sittlichen Ernstes, der an ihren Früchten erkennbaren Religiosität wird von der römischen Kirche bekämpft und schließlich ausgestoßen. Fénelon wird von der Kirche verurteilt wegen seiner Art, das innerliche Leben, den Gottesdienst des Herzens äußerlicher Kirchlichkeit gegenüber geltend zu machen. Frivole, ja schamlose Libertinage, oft mit äußerster Unwissenheit in allen religiösen Dingen gepart, weiß sich mit der Kirche durch bequeme äußere Devotion (une dévotion aisée sagt Pascal) abzufinden. Zahlreiche Konversionen, unter den Vornehmen und Gelehrten durch Leichtsinn, Menschenfurcht, Eigennutz, im übrigen Volke durch Dragonaden und ähnliche Mittel gefördert, entkräften den französischen Protestantismus und üben zugleich einen zerfressenden Einfluß auf die römisch-katholische Bevölkerung; das Edikt von Nantes wird schließlich widerrufen und der Aufruhr in den Cevennen entbrennt. In Mitte des allen regt sich aber auch ein mannigfaltiges Streben, die Schäden des sittlichen, religiösen, kirchlichen Lebens im Dienst der römischen Kirche und im strengen Gehorsam gegen sie zu heilen, und keineswegs bloß scheinheilige Menschengefälligkeit oder das Verlangen, ein sündenvolles Leben im späteren Alter durch den Schein guter Werke zu sühnen, sondern auch echter, heiliger Ernst und tiefer Geist erzeugt und trägt vielfach dieses Streben. Nur der wird bei näherer Betrachtung der Entwickelung der römischen Kirche in dem Frankreich des 17. Jahrhunderts behaupten können, daß sie völlig bar von solchem Geist und Ernst gewesen sei, der in sich selbst die Möglichkeit solchen Ernstes nicht findet.

In dieses gärende Frankreich und seine gärende Kirche wurde Johann Baptist de La Salle im Jahre 1651 zu Reims als der älteste Sohn einer vornehmen und begüterten Familie hineingeboren. Die zahlreichen über ihn vorhandenen Biographieen aus älterer und neuester Zeit sind alle in enkomiastischem Ton geschrieben und haben vielfach seine im Jahre 1840 förmlich eingeleitete, aber noch nicht vollzogene Seligsprechung durch den Papst im Auge. Trägt man mit protestantischer Kritik der Vorliebe seiner Biographen alle gebührende Rechnung, so bleibt doch ein Mann stehen, der in den römischen Formen der Frömmigkeit und Mortifikation und in entsprechender Exklusivität geheiligte Willenskraft, Einsicht, Ausdauer und große Selbstlosigkeit bewährt. Unter dem Einfluß einer frommen Mutter erwächst La Salle in früher Devotion und macht den Kursus humanistischer, dann theologischer Studien, zuerst bei der Universität zu Reims, dann seit 1670 in dem für Frankreich so bedeutend gewordenen Priesterseminar von St. Sulpice zu Paris, wo er die entscheidende Richtung seines Lebens empfängt. Dort tritt er auch unter andern mit seinem Altersgenossen Fénelon in freundschaftliche

Beziehungen. Schon in St. Sulpice ergiebt er sich den geistlichen Übungen und zugleich den harten Büßungen, welche er sein Leben lang sich und den später um ihn sich sammelnden Schulbrüdern in der Weise des Ignaz von Loyola zumutet und als deren Zeugnis noch jetzt in Lyon das härene Bußhemd, Geißeln, Gürtel von Eisenkettchen und andere Werkzeuge selbstgemachter Pein, deren er sich bedient haben soll, aufbewahrt werden. Nach damaliger, auch in Deutschland noch in unserem Jahrhundert vorgekommener Weise, welche ein frühzeitiges Durcheilen der niedern geistlichen Weihen möglich machte, hatte er schon als elfjähriges Kind die erste Tonsur empfangen und fünfzehnjährig die einträgliche Pfründe eines Kanonikus bei der Kathedrale von Reims erhalten; die bindende Weihe als Subdiakonus nahm er erst 1672, als er nach seines Vaters Tode auf seine Vorrechte als ältester Sohn verzichtet hatte; 1678 wird er Priester (Presbyter), 1681 Doktor der Theologie. In St. Sulpice hatte er lebendigen Eifer für den Volksunterricht kennen gelernt, welcher zu jener Zeit in Frankreich im höchsten Maße vernachlässigt war und nur hie und da als Broterwerb ohne Plan und Methode von vereinzelten Lehrern betrieben wurde, aber bereits anfieng, thätige Teilnahme ernster Katholiken auf sich zu lenken. Bereits im Jahre 1649 hatte der Priester Bourdoise eine Gebetsgemeinschaft von 70 Priestern gegründet, welche unter Anrufung des hl. Joseph um fromme Lehrer beten sollten, und diese Gemeinschaft pflanzte sich in St. Sulpice fort.

Aus solchen Bestrebungen gieng u. a. auch Fénelons erste bahnbrechende Schrift sur l'éducation des filles hervor. Der Pater Barré aus dem Orden der minimi, welcher für den Mädchenunterricht in Frankreich Ähnliches geleistet hat, wie La Salle für den Knabenunterricht, und 1686 starb, hatte das Institut der Schulschwestern des heiligen Kindes Jesus im Jahre 1678 gegründet. Einer Genossenschaft dieser Schwestern in Reims stand der Kanonikus Rolland vor. Dieser begeistert, als La Salle nach Reims aus St. Sulpice zurückkehrt, diesen für unentgeltlichen Volksunterricht und soziale Reform durch bessere Erziehung der Mädchen, deren Sonderung im Unterricht von den Knaben in Frankreich und überhaupt in den romanischen Ländern, wie im Orient von je als notwendig gilt und Regel ist. Er wünscht La Salle zu seinem Nachfolger in der Leitung jener Schulschwestern in Reims. La Salle ist geneigt dazu und erwirkt bei den städtischen Behörden feste Dotation der Genossenschaft. Eine Dame aber, welche in guten Werken die Verirrungen ihres Weltlebens zu sühnen sucht und in Rouen eine unentgeltliche Mädchenschule gestiftet hat, auch Rollands Anstalt in Reims unterstützt, Frau de Maillefer, veranlaßt 1679 La Salle bei Errichtung von Knabenschulen in Reims mitzuwirken und bestimmt dadurch das Werk seines Lebens. Weitere Knabenschulen in Reims werden von einer andern frommen Dame fundiert und unter La Salles Leitung gestellt. Im Jahre 1680, welches als Stiftungsjahr seiner Genossenschaft gilt, giebt er den um ihn versammelten Lehrern eine Regel, welche namentlich auch zur Pflicht macht, unentgeltlich zu unterichten, d. h. kein Schulgeld zu nehmen, sondern aus wolthätigen Zuwendungen und Stiftungen zu leben. Er vereint sie in einem gemieteten, später für die Genossenschaft angekauften Hause, aus dessen Besitz sie erst 1791 die Revolution verdrängt. Bereits heißt er der Vorgesetzte (Supérieur) seiner Lehrer. Aber noch wechseln diese rasch. Strenge der Regel und Gelübde verscheucht manche, andere sind zu unfähig. Und doch hat La Salle schon auf die Bitten vornehmer Herren, frommer Damen, eifriger Pfarrer, welche die Mittel schaffen, in mehrere benachbarte Städte Lehrer zu entsenden, und kauft schon in Rethel ein Haus zu einem künftigen Noviciat für die Genossenschaft. Seine Genossen, bereits 15, sorgen um ihre fernere Subsistenz und setzen seinen Ermahnungen entgegen, ihn überhebe sein Kanonikat und sein ererbtes Vermögen solcher Sorgen. Da giebt er 1683 trotz großen Widerspruchs der Seinigen sein Kanonikat auf und wendet sein bedeutendes Erbteil nicht seiner Familie, weil er nicht natürlicher Liebe folgen will, auch nicht seiner Lehrergenossenschaft, weil nicht für die Zukunft gesorgt werden soll, sondern, da gerade Hungersnot in der

Champagne ist, den Notleidenden zu. Und nun gestaltet sich alles zu bestimmterer Ordnung. Nach ernster Vorbereitung in geistlichen Übungen (en rétraite) und sorgfältiger Beratung, auch mit weltlichen Personen, legt La Salle und mit ihm 12 seiner Lehrer 1684 das Gelübde auf drei Jahre ab, unentgeltlichen christlichen Elementarunterricht zu erteilen; sie nehmen, da der Namen Lehrmeister, maitres, nicht demütig genug erscheint, den Namen Brüder der christlichen und unentgeltlichen Schulen, frères des écoles chrétiennes et gratuites an, und statt der bis dahin beliebigen, weltlichen Kleidung wird die noch jetzt bei La Salles Schulbrüdern übliche gleichmäßige Tracht aus geringem Stoff, ein langer schwarzer Rock, dazu ein schwarzer Mantel, ein breitrandiger Hut, schwere Schuhe angenommen. La Salle selbst trägt dieses Kleid, teilt mit den Brüdern die knappe Lebensweise, die strenge Ascese, die unentgeltliche Arbeit an den Kindern, welche zum Gehorsam gegen die Kirche angehalten und im Christentum, Lesen, Schreiben und Rechnen unterwiesen werden. Mit den Brüdern wird er vom Volke nicht selten gehöhnt und sogar mißhandelt, aber nichts entmutigt ihn. Landpfarrer begehren Brüder für Landschulen; er ist indes bereits entschlossen, immer nur wenigstens zwei Brüder zusammen auszusenden, und da der für zwei erforderliche Aufwand in Dörfern nicht bestritten werden kann, so bildet er in seinem Hause eine eigene Genossenschaft von Dorfbrüdern, frères de la campagne, in weltlicher Kleidung und unter milderer Regel, welche zugleich zu einer Art Noviciat für die Hauptgenossenschaft sich gestaltet und in welcher Lesen, Schreiben, Rechnen und Kirchengesang, Gebet, geistliche Lektüre, Gewissensprüfung nach Anleitung eines älteren Bruders getrieben wird. Dieser Versuch kann aber nur wenige Jahre aufrecht erhalten werden und ein gleichartiger Versuch, solche frères de la campagne heranzubilden, welcher 15 Jahre später in Paris gemacht wird, hat auch nur sechs Jahre Bestand. Ebenso mißlingt schon in Reims der Versuch, eine besondere Genossenschaft fähiger Knaben von 14—15 Jahren im Lesen, Rechnen und Singen zu unterweisen und in ihnen einen Nachwuchs für die Brüder heranzuziehen, welche noch immer zu sparsam sich finden, da Entbehrungen, harte Ascese und schwere Arbeit manche abschrecken oder zum Rücktritt treiben, auch Eifersucht und Zwietracht unter den Brüdern nicht ausbleiben. Schon Pater Barré hatte La Salle geraten, sein Institut nach Paris zu verlegen, um es von da aus auf ganz Frankreich, selbst auf die ganze Christenheit auszudehnen. Und bereits richtet sich in weiteren Kreisen die Aufmerksamkeit auf das Institut, von welchem ein bedeutender Fortschritt im französischen Volksschulwesen ausgeht. Hier zuerst werden statt der Lehrer, welche sonst meistens nach ganz zufälliger Vorbildung ohne Plan und Methode Schule hielten, um ihren Unterhalt zu finden, Lehrer nach festem Plan methodisch ausgebildet und für ihren Beruf erwärmt und eine Unterrichtsweise erstrebt, die der kindlichen Natur und ihrem Bedürfnis entspreche. Bis dahin herrschte der Einzelunterricht (enseignement individuel), das Abhören der einzelnen Kinder der Reihe nach, während die übrigen sich selbst überlassen bleiben und gewaltsam still gehalten werden. An die Stelle dieses rohen Verfahrens, welches sehr langsam wich und noch in unserm Jahrhundert auch in deutschen protestantischen Schulen zu finden war, setzt zuerst La Salle die bildende gleichzeitige Unterweisung ganzer Abteilungen oder Klassen, den gemeinsamen Unterricht (l'enseignement simultané), welchen Frankreich ihm verdankt. Unter andern Widersinnigkeiten der alten Schule war auch die, daß geistliche Schulaufseher forderten, die Kinder sollten eher die ihnen unverständliche Kirchensprache, das Lateinische, als das Französische lesen lernen. Noch im Jahre 1699 hat La Salle bei einer von ihm in Chartres gegründeten Schule gegen den dortigen Bischof es durchzusetzen, daß die Übung im Lesen an der Muttersprache beginnen durfte.

Als der Begründer derartigen Fortschritts der Volksschule wird dann La Salle 1688 nach Paris berufen, um die Schulen der Pfarrei von St. Sulpice zu reformieren, wozu der Pfarrer die Kosten, 250 Livres jährlich für jeden Bruder, beschafft. Bald sind auch in andern Pfarreien von Paris Schulen durch Brüder zu gründen und

in andere Sprengel werden deren von den Bischöfen gerufen. Mit der Erweiterung der Aufgabe wachsen die Schwierigkeiten, mit denen La Salle zu kämpfen hat. Da der Unterricht unentgeltlich erteilt werden soll, ist das Institut auf Schenkungen und fortlaufende Beiträge von Gönnern und Wolthätern angewiesen, und die Einnahmen entsprechen dem Bedürfnis nicht, zumal da widerholt in Paris und im ganzen Lande die ärgste Hungersnot eintritt. Äußerster Mangel an Behausung und Hausrat, Kleidung und dürftigster Nahrung ist zu ertragen, und veranlaßt das Gelübde, bis in die äußerste Not sich dem Institut zu widmen, welches La Salle am 21. Nov. 1691 mit zwei Brüdern ablegt, von denen doch einer, Wiart, später die Sache verläßt. Da die Schulen, welche dem Institut anvertraut werden, sich mehren, so wächst auch der Bedarf an Brüdern, aber immer wider veranlassen die Entbehrungen und Mühen und die harte Ascese, dazu Zwietracht und Ehrgeiz manche Brüder zum Austritt, und neue finden sich allzuselten. In vier Jahren von 1688 bis 1692 soll nur ein einziger neu zugetreten sein. Solcher Not zu begegnen, ordnet La Salle 1691 an, daß die Brüder alljährlich eine Zeit lang in einsamer Zurückgezogenheit (en rétraite) durch geistliche Übungen Stärkung suchen sollen und erwirbt dafür ein kleines elendes Haus in Vaugirard unweit Paris. In diesem gründete er auch 1691 ein Noviciat, welches dann schon ein Jahr später 30—40 Novizen zählt, und als es wächst, 1698 in ein gemietetes großes ehemaliges Kloster in Paris verlegt wird, zu dessen Ausstattung eine fromme Dame 7000 Livres schenkt. Die kühne, aber für das Institut unentbehrliche Gründung des Noviciates steigert freilich die Schwierigkeiten. Die Novizen sollen täglich drei Stunden lang beten, zwei Stunden lang geistliche Lektüre treiben, stehend Maria verehren, daneben bei dürftiger Kost durch härenes Hemd, eisernen Gürtel, Geißel u. s. w. sich mortifizieren. Strenge Direktoren des Noviciats steigern die ascetische Härte; Klagen der Novizen, welche u. a. die Geißelstriemen an ihrem Leibe vorzeigen, gelangen 1702 bis zu dem Erzbischof von Paris, dem bekannten Kardinal Noailles, dem Gönner des Jansenismus, dem Freunde Zinzendorfs. Dieser läßt die Sache durch seinen Generalvikar untersuchen, welcher alle Brüder eidlich vernimmt, und schließlich ernennt Noailles einen andern Priester Bricot statt La Salles zum Superior der Brüder, gegen dessen Anerkennung aber die Brüder sich sträuben, so daß La Salle faktisch an der Spitze bleibt, Bricot und nach ihm ein anderer Priester nur durch gelegentliche Visitationen ihre Stellung als Superioren geltend machen. Doch beschränkt La Salle seit dieser Erfahrung die Bußübungen.

Von ganz anderer Seite kommen andere Anfeindungen. Die Lehrer in Paris, die maîtres écrivains, eine Art berechtigter Zunft, verklagen widerholt die ihren Erwerb schmälernden Brüder bei den Behörden, und behaupten, sie nähmen auch zahlende Kinder wolhabender Eltern in ihre Schulen auf, und obschon die Klagen widerholt als grundlos erkannt sind, werden doch allerdings gegen 1704 zahlende Kinder vorgefunden; La Salle wird widerholt in ansehnliche Geldstrafen genommen und es wird ihm verboten, Kinder anzunehmen, deren Dürftigkeit nicht amtlich bescheinigt ist. Klagen über harte Behandlung der Kinder werden laut, und rufen große von den Schreibmeistern geschürte Erbitterung hervor, welche 1794 sogar zu einer Demolierung des Institutshauses in Paris durch die Volksmenge führt. Eine andere bedeutsame Erfahrung bringt eine in Paris widerholt versuchte und widerholt mißlungene, 1704 aufgegebene Erweiterung des Instituts. Gegen 1700, gleichzeitig mit dem oben erwähnten Versuch, Dorfschullehrer zu bilden, unternimmt La Salle Sonntagsschulen, in welchen junge Handwerker neben Unterricht im Katechismus, im Lesen, Schreiben, Rechnen', zugleich auch in Geometrie und Zeichnen unterwiesen werden sollen. Aber die Brüder, welche für diese letzteren Fächer ausgebildet worden sind, überheben sich und benutzen die Kenntnis und Fertigkeit, die sie sich angeeignet haben, um sich außerhalb des Instituts eine Stellung zu verschaffen, so daß La Salle 1704 den Versuch ganz aufgiebt und den

Betrieb solcher „profanen“ Künste seinem Institut fern hält, eine Beschränkung, welche doch später noch bei La Salles Leben wider aufgegeben wird.

Dagegen ist es zur bleibenden, noch heute geltenden Regel geworden, daß kein Bruder Latein lernen und nach der Priesterwürde streben darf. La Salle hatte einen Bruder Latein gelehrt, um ihm die Priesterweihe zu verschaffen und ihn später an seiner Stelle zum Superior des Instituts wählen zu lassen. Aber er macht dabei die Erfahrung, daß die Priesterwürde mit der demütigen Beschränkung, in welcher er sein Institut erhalten will, sich nicht verträgt und als er mit 12 Brüdern nach ernster Prüfung in der Einsamkeit im Jahre 1694 das Gelübde, für immer der Genossenschaft anzugehören, abgelegt hat, und die Brüder statt eines aus ihrer Mitte, wie er es wünscht, ihn selbst einstimmig wider zum Superior des neu befestigten Instituts gewählt haben, läßt er sie sich schriftlich verpflichten, künftig nie wider einen Priester zum Superior zu machen. Das Gelübde der Barnabiten, nie nach kirchlichen Würden außerhalb ihres Ordens zu streben, und die Erfahrungen, aus denen es hervorgegangen war, mögen auf La Salle mit eingewirkt haben, als er für seine Genossenschaft die bedeutsame Beschränkung auf Laien für immer feststellt.

Inzwischen dehnt sich das Institut nach allen Seiten hin aus, durch Geistliche, reiche Kaufleute, hohe Beamte gefördert. In Marseille, Dijon, Troyes, Brest, in dem päpstlichen Avignon entstehen Schulen der Genossenschaft; nach Rom schickt La Salle mit Empfehlungen des Erzbischofs von Avignon 1702 zwei Brüder, um die Billigung des Papstes zu erwerben, und 1705 wird ihnen dort eine Schule anvertraut. In Calais werden Schulen der Brüder aus königlichen Kassen unterhalten, um die Kinder der Matrosen zu unterrichten und die Bekehrung der Protestanten zu fördern; La Salle, welcher bereits eine Anzahl junger flüchtiger Irländer in Paris aufgenommen hat und zu dem vertriebenen König von England, Jakob, in Beziehungen getreten ist, denkt bei der Schulstiftung in Calais bereits an eine Wirksamkeit jenseits des Kanals. Folgenreich wird besonders die Gründung von Schulen in Rouen. Jesuiten hatten für eine Schule, die sie in Dernetal unweit Rouen unterhielten, zwei Brüder von La Salle erbeten; weitere Schulen in Rouen selbst werden Brüdern anvertraut und La Salle, welchem Paris durch die dort erfahrenen Kränkungen und Verfolgungen verleidet ist, pachtet 1705 das alte Schloß St. Yon unweit Rouen (nach Yon, einem Märtyrer des dritten Jahrhunderts benannt), verlegt das Noviciat dorthin und macht das geräumige Gebäude allmählich zum Hauptsitz seiner Genossenschaft; 1717 wird das Schloß käuflich erworben und seit 1734 ist St. Yon das Mutterhaus, bis 1791 die Revolution das ganze Institut sprengt und das Besitztum als Nationaleigentum verschleudert wird. Noch jetzt wird La Salles Institut zur Unterscheidung von andern Schulbrüdern in Frankreich das Institut der Brüder von St. Yon genannt. Sehr bald nach der Erwerbung dieses geräumigen Centralorts, welcher die Möglichkeit zu manigfacher Erweiterung der Thätigkeit des Instituts darbietet, werden von vielen Seiten her Pensionäre in St. Yon aufgenommen, welche ansehnliche Jahrespensionen bis zu 500 Livres zahlen und außer in den Elementarfächern auch in Mathematik, Zeichnen, Architektur unterwiesen werden. Schon damals nämlich gab es in Frankreich wolhabende Eltern, welche diejenige Bildung, welche wir heutzutage die realistische nennen, der klassischen gelehrten Bildung vorzogen, welche in den höheren Schulen jener Zeit, den Jesuitenkollegien erstrebt wurde, und deshalb jene bei den Brüdern suchten, deren Schulen die gelehrte Bildung fern bleiben mußte, da sie grundsätzlich die lateinische Sprache ausschlossen. La Salle und die Seinen aber ließen sich durch die Erfahrungen, die sie, wie oben bemerkt wurde, bei ihren Sonntagsschulen gemacht hatten, nicht abhalten, nunmehr ihre Thätigkeit auch auf höhern realistischen Unterricht auszudehnen und so auf die Erziehung auch der höheren Stände zum Gehorsam gegen die römische Kirche Einfluß zu gewinnen, und seitdem bis auf den heutigen Tag widmet sich die Genossen-

schaft auch dem höhern realistischen Unterricht in Pensionaten und Schulen, wo sich irgend Gelegenheit dazu bietet.

Gleichzeitig wird auch in St. Yon schon ein Besserungshaus für verkommene Kinder gegründet, welchem auch verurteilte Kinder von den Gerichten anvertraut werden, und auch in dieser Richtung ist die Genossenschaft noch jetzt thätig.

Wie wichtig in einem Lande, wo weder der Staat noch die Kirche für den Volksunterricht regelmäßig sorgte und in den höheren Schulen die gelehrte Bildung überwog, La Salles Institut werden könne, welches nach beiden Seiten eine große Lücke auszufüllen verhieß, das findet die immer entschiedenere Anerkennung der Bischöfe und besonders auch als ein treffliches Mittel, die hugenottische Jugend für die Kirche zu gewinnen, kommt es zu Ansehen. Der Bischof von Mende im Gévaudan, wo die Hugenotten sehr zahlreich waren, schreibt im Jahre 1707 an La Salle, gute Geistliche giengen aus den Priesterseminaren hervor, aber an Schulmeistern fehle es, welche guten Elementarunterricht erteilen könnten, denn „das ist das Mittel, die ganze Jugend anzulocken und dadurch ihr die ersten Eindrücke christlicher Frömmigkeit zu geben," und dazu erbittet und erhält der Bischof Brüder von La Salle. Und in demselben Jahre schreibt ihm der Generalvikar des im Jahre 1694 neu gegründeten Bistums Alais in den Cevennen, die Diöcese sei fast ganz hugenottisch; man könne kaum Katholiken finden, denen man die Erziehung der Jugend anvertrauen könne; es handle sich darum, die Ketzerei in jenem Lande zu zerstören und die katholische Religion zu etablieren; man müsse diese Hugenotten bei ihrem Interesse fassen (prendre ces huguenots par leur intérêt) und ihnen zeigen, daß die neuen Lehrer eine gute Handschrift beibringen. In gleicher Absicht schreibt auch der erste Bischof von Alais, de Saul, an La Salle, und seit 1707 wirken dann in der Diöcese Brüder in Schulen, deren Kosten der König bestreitet, weshalb sie den Namen königliche Schulen führen, und die vermeintliche Häresie nimmt unter ihrem Einfluß ab.

Daß La Salle und seine Genossenschaft im entschiedenen Gehorsam gegen die römische Kirche wirke, wie sie damals über Hugenottismus und Jansenismus triumphierend sich gestaltete, konnte allerdings niemand verkennen. Vergeblich suchen die damals noch einflußreichen Jansenisten den bedeutenden Mann an sich zu ziehen und sollen ihm vergeblich ein Bistum zugesagt haben. Als gegen die Bulle Unigenitus, welche im Jahre 1713 die Unterdrückung des Jansenismus vollendet, ein edler Teil des französischen Volkes und Klerus protestiert, erklärt sich La Salle sofort für die Bulle und bringt sie in allen Häusern seiner Genossenschaft zur Anerkennung. Die Jesuiten haben von den Brüdern, da ihnen die Priesterwürde und mit der Kenntnis des Lateinischen die gelehrte Bildung unzugänglich ist, keine Konkurrenz zu besorgen und erkennen früh in ihnen nützliche Gehilfen auf Gebieten, auf welche sich ihre eigene Wirksamkeit nicht unmittelbar erstreckt. Schon die Niederlassung von Brüdern in Dernetal und Rouen, in Marseille, in Alais wird durch Jesuiten veranlaßt oder gefördert und ein bleibendes Verhältnis gegenseitiger Förderung besteht zwischen dem Jesuitenorden und den Schulbrüdern jederzeit und bis jetzt.

Doch erregt die wachsende Bedeutung einer zahlreichen, über ganz Frankreich sich verbreitenden, unter einer Regel und einem Oberhaupt für religiöse Erziehung wirkenden Laiengenossenschaft auch Bedenken und priesterliche Eifersucht. La Salle zieht sich, durch schlimme Nachreden und Anfeindungen, auch Abfall, Untreue, Widerspenstigkeit mancher Brüder bedrängt, um das Jahr 1711 in die Provence zurück und entzieht sich der Gesamtleitung des Instituts. Während seiner Abwesenheit sucht sich in Paris ein fremder Geistlicher als Superior einzudrängen; es wird von priesterlicher Seite dahin gearbeitet, daß jedes Haus des Instituts durch ganz Frankreich selbständig für sich bestehe und unter einen Geistlichen als Lokalsuperior trete. Viele Brüder gehen auf diesen Plan, welcher die Einheit des Instituts zerstört haben würde, ein. Da regt sich aber das Bewußtsein, daß auf diesem Wege das Institut zu Grunde gehen müsse; auf

dringende Bitten der bedeutendsten Brüder in Paris kehrt La Salle dahin zurück: alles sammelt sich um ihn und die Einheit des Instituts ist gerettet. La Salle entwirft eine neue Redaktion der Regel des Instituts, welche im Jahre 1717 von einer Versammlung sämtlicher Direktoren der Haupthäuser, deren bereits 16 sind, in St. Yon geprüft und gebilligt wird; er legt dort das Vorsteheramt alt und müde nieder und veranlaßt die Wahl eines neuen Generalsuperiors und zweier Assistenten aus der Mitte der Brüder durch die 16 Direktoren. Damit ist die Arbeit seines Lebens beschlossen. Im Jahre 1719 stirbt er 69 Jahre alt. Im Jahre 1724 ergeht dann die Bulle, durch welche Papst Benedict XIII. auf das Zeugnis zahlreicher französischer Bischöfe für das Institut dieses und seine Regel, wie sie 1717 festgestellt worden, approbiert, und in demselben Jahre erkennt ein königliches Patent diese Bulle als gültig für Frankreich an. Seitdem wirkt und wächst das Institut in Frankreich und den französischen Kolonieen und in Italien, geleitet und fortgebildet durch den Generalsuperior und dessen allmählich mit päpstlicher Genehmigung auf sechs vermehrten Assistenten und die in der Regel alle 10 Jahre, bis auf die Revolution, meist in dem Haupthause zu St. Yon zusammentretenden Generalkapitel, zu welchem in der Regel 15 Direktoren wichtiger Häuser und 15 ältere Brüder einberufen werden. Seit der Unterdrückung des Jesuitenordens, in dessen Händen die gelehrte höhere Bildung in Frankreich großenteils gelegen hatte, mehren sich die höheren, aber realistischem Unterricht gewidmeten Pensionate der Schulbrüder, welche zwar bei ihrer Unkenntnis des Lateinischen die Jesuiten so wenig im gelehrten Unterricht wie in ihren priesterlichen Funktionen ersetzen konnten, aber einem zunehmenden Verlangen nach realistischer Bildung gern entgegenkamen.

Aber die Revolution zersprengt mit den übrigen kirchlichen Kongregationen auch die Schulbrüder; ihre Häuser und Besitzungen werden als Nationaleigentum verschleudert. Verfolgungen, Kerker, Tod trifft sie. Dennoch bleiben ihrer viele ihrer Gelübde und ihres Berufs eingedenk, und die römische Kirche verzichtet nicht auf ihre lang bewährten Dienste. Im Kirchenstaat, wo die Brüder bereits seit Anfang des Jahrhunderts thätig waren, finden jetzt auch flüchtige Brüder Sicherheit und gründen ein neues Haus in Orvieto. Papst Pius VI. bestellt, da der Generalsuperior Agathon gestorben und die regelmäßige Wahl eines neuen unmöglich ist, 1798 einen Direktor des Bruderhauses in Rom als Generalvikar des Instituts und als die römische Kirche durch das Konkordat von 1801 in Frankreich wider zu staatlicher Anerkennung gelangt, eröffnen bereits 1802 in Lyon und anderwärts in Frankreich Brüder, die sich zusammenfinden, wider ihre Schulen; der Generalvikar läßt sich 1804 in Lyon nieder und wird von zahlreichen Brüdern als oberster Vorgesetzter anerkannt. Die Stadt Lyon räumt dem Institut das alte Jesuitenkollegium ein; sämtliche Brüder nehmen 1805 die alte gemeinsame Tracht wider an; neue Häuser und Noviciate werden eröffnet und so ist die Genossenschaft aus ihren Trümmern erneuert und wird für die größeren Ortschaften Frankreichs ein Hauptmittel der Widerherstellung des Volksunterrichts, für welchen die Revolution glänzende Verheißungen und Dekrete, thatsächlich aber nur Zerrüttung gebracht hatte. Das französische Volk, so weit es noch an der römischen Kirche festhält, deren Kultus bereits vor dem Konkordat in 40 000 Gemeinden sich wider hergestellt hatte, nimmt die Wirksamkeit der Brüder dankbar auf, und die Staatsbehörden wenden ihnen wider entschiedene Gunst zu. Bereits 1805 wird ihnen auf Betrieb des Kardinals Fesch, des Oheims Napoleons, das wichtige Vorrecht der Befreiung von der gefürchteten Militärkonskription gewährt, welches ihnen zahlreiche Novizen zuführt. Napoleon selbst, welcher schon 1803 einen sehr günstigen Bericht des Staatsrats, später Kultusministers Portalis über sie gebilligt hatte, erklärt am 8. Mai 1806 im versammelten Staatsrat, er begreife den Fanatismus mancher Leute gegen die Brüder nicht, der ein reines Vorurteil sei; überall fordere man von ihm ihre Herstellung und dieser allgemeine Ruf (ce gri général) beweise ihren Nutzen. Das kaiserliche Dekret vom 17. März 1808, durch welches die Universität, das allen öffentlichen Unterricht

in dem Kaiserreich zu umfassen bestimmte Institut, organisiert wird, bestimmt dann im 109. Artikel: „Les frères des écoles chrétiennes seront brevetés et encouragés par le grand-maître“ und „les supérieurs de ces congrégations pourront être membres de l'Université“.

Jedoch von Ergebenheit der Kongregation für Napoleon, welcher die Kirche allzu offenkundig nur als Mittel der Herrschaft benutzen wollte, konnte nicht die Rede sein, zumal seit der Kaiser den Papst 1809 in Gefangenschaft geführt und dieser alle, die mitgewirkt hatten, ihm den Kirchenstaat zu nehmen, exkommuniciert hatte. Desto ergebener erweisen sich die Brüder den heimkehrenden Bourbons. Carnot aber, Napoleons Minister des Innern während der hundert Tage, versucht ein unkirchliches Organ des Volksunterrichts in Schulen des wechselseitigen Unterrichts ihrer Wirksamkeit gegenüber zu stellen. In diesen findet seitdem der den Bourbonen und der römischen Kirche feindliche Liberalismus in Frankreich und anderwärts das Ideal der Volksschule und lange Zeit wird der armselige Notbehelf eifrig gefördert und empfohlen, die Brüder dagegen werden von den Liberalen verschrieen. Seitdem kommt auch der Name Ignorantins (in Italien Ignorantelli) für sie auf, den sie selbst nicht annehmen, aber im Geist der Kongregation als Mittel der Demütigung sich gefallen lassen*). Der Hohn, der mit dem Namen bezweckt wird, ist indes ein völlig unverdienter. Der Unterricht in den französischen Volksschulen beschränkte sich nach dem Universitätsgesetz von 1808 auf Lesen, Schreiben und elementares Rechnen, bis das Unterrichtsgesetz von 1833 seine (fakultative) Erweiterung in Aussicht nahm. Aber auch dieser dürftige Unterricht wurde an vielen Orten gar nicht, an andern aufs elendeste erteilt, im Jahre 1833 wurden auf Veranlassung der Staatsregierung alle Schulen in ganz Frankreich durch 490 Kommissäre der Universität (inspecteurs) amtlich untersucht; nach dem Ergebnis ihrer Untersuchungen, welches Lorain in dem Tableau de l'instruction primaire en France 1837 veröffentlicht hat, waren in zahlreichen Gemeinden gar keine Schulen, viele Schulen waren erbärmlich, viele Lehrer waren durchaus unwissend, von Orthographie wußten viele derselben nichts, manche verstanden nicht, was sie lasen, einzelne konnten sogar weder lesen noch schreiben. Im Vergleich mit diesem Stande des Volksunterrichts konnte nur die Unwissenheit oder böswilliger Parteigeist die Leistungen der Schulbrüder als die von Ignoranten bezeichnen, während sie mehr leisteten, als die anderen französischen Volksschulen, und den besten derselben es gleich zu thun bemüht sind und bemüht sein müssen, wenn sie Schüler an sich ziehen wollen, während der ganze Volksunterricht von La Salle und seinen Brüdern durch Einführung des enseignement simultané einen mächtigen Impuls zum Fortschritt empfangen hat, — und während sie auch mit der 1833 eingeleiteten Entwickelung der Volksschulen Schritt halten und u. a. Geschichte und Geographie in ihren Lehrplan aufgenommen haben, in ihren Pensionaten aber schon seit Anfang des vorigen Jahrhunderts in Zeichnen, Mathematik &c. weit über den allgemeinen Volksunterricht hinausgehen.

Die Regierung der Restauration wendete den Brüdern immer besondere Gunst zu und übergab ihnen u. a. 1821 einen großen Gebäudekomplex in Paris, in welchem seitdem das Mutterhaus der ganzen Kongregation ist und der Generalsuperior residiert. Die bedeutsamste Begünstigung war die im Jahre 1828 ergangene Bestimmung, daß die Rektoren der Akademieen d. h. der provinzialen Schulverwaltungsbehörden die Mitglieder religiöser Unterrichtskongregationen ohne Fähigkeitszeugnis und Prüfung auf bloßes Zeugnis der Angehörigkeit zu einer solchen Kongregation (lettre d'obédience) zum Unterricht in Volksschulen zuzulassen hatten.

*) Es ist ein auffallender Irrtum, wenn behauptet wird, wie es unter andern auch Rauschnik in der Ersch- und Gruberschen Encyklopädie Sekt. II, Bd. XV. S. 460 thut, unter dem Namen Ignorantins seien die Jesuiten seit 1814 in Frankreich wider erschienen. Zwei ganz gesondert entwickelte Genossenschaften von ganz verschiedenem Beruf werden hier vermengt.

Mit der Julirevolution hörte die politisch-tendenziöse Begünstigung, wie überhaupt der Kongregationen, so auch der Schulbrüder auf, und das Unterrichtsgesetz von 1833 forderte wider Prüfungszeugnisse von ihnen. Aber für ihre Wirksamkeit legte der protestantische Unterrichtsminister Guizot in den öffentlichen Verhandlungen über jenes Gesetz ein glänzendes Zeugnis ab, ebenso sprach sich Cousin in dem 1833 an Guizot erstatteten Bericht über das preußische Schulwesen aus: „In Frankreich, sagt er, sind mit einigen Ausnahmen die besten Armenschulen die der Brüder der christlichen Lehre. Für gewisse Leute kann man dies nicht oft genug widerholen.“ Nicht anders 1841 in einem Bericht an den König der Unterrichtsminister Villemain. Thatsächliche Förderungen und Vertrauenserweise der Regierung giengen von 1838 bis 1848 solchen Anerkennungen zur Seite. Das Jahr 1848 hat dann die römische Kirche in Frankreich wie anderwärts nach allen Richtungen gefördert und geweckt; das Unterrichtsgesetz vom 15. März 1850 gab den Schulen kirchlicher Kongregationen völlige Freiheit und der Unterrichtsminister Fortoul sprach 1854 das Bedauern der Regierung aus, daß von 43 000 Schulen in Frankreich nur erst 1700 in den Händen geistlicher Brüderschaften seien. Seitdem befestigt und erweitert sich auch das Institut der Schulbrüder, deren in Frankreich und Algier, wo arabische Waisenkinder ihnen anvertraut werden, gegenwärtig einige tausend wirken. Wie La Salle und seine Schulen bei der Weltausstellung von 1867 als Muster des Volksunterrichts in Frankreich hingestellt worden, ist oben schon berichtet.

In Belgien haben die Brüder seit Anfang des Jahrhunderts, mit Ausnahme einer Unterbrechung durch die niederländische Regierung, welche gleichzeitig mit der Schließung der Jesuitenschulen im Juni 1825 die Brüder über die Grenze bringen ließ, und besonders wider seit 1830 einen ausgedehnten in Haupthäusern und Noviciaten fest begründeten Wirkungskreis gewonnen; in Italien wirken sie namentlich im Kirchenstaat und in den Ländern des vormaligen sardinischen Königreichs seit anderthalb Jahrhunderten in wachsendem Maße. In der Schweiz, auch in Genf, wo sie namentlich Savoyardenkinder unterweisen, haben sie Eingang gefunden, doch ist die Subvention, die aus sardinischen Staatskassen ihnen in Genf gewährt wurde, im Jahre 1856 durch Cavour, der sie überhaupt anfeindete, ihnen entzogen worden. In Kanada, Martinique und andern ehemals französischen Kolonieen, selbst unter der katholischen Bevölkerung der Türkei in Konstantinopel, Smyrna, Alexandrien, haben die Brüder Schulen und werden von der französischen Gesandtschaft protegiert.

In Deutschland verschaffen ihnen die Nachwirkungen des Jahres 1848 Eingang, zumeist in Preußen, zuerst in Koblenz. Hier wird ihnen im Jahre 1850 eine katholische höhere Bürgerschule übergeben, die bis dahin unter Leitung eines Pfarrers bestanden hatte. In derselben werden in vier bis fünf Klassen Knaben von etwa 5—14 Jahren, gegen 200, in den Elementarkenntnissen und in den Unterrichtsgegenständen der Mittelklassen preußischer Realschulen unterwiesen. Die Brüder, die des Deutschen mächtig waren, wurden anfangs aus dem Noviciat oder der Normalschule der Kongregation zu Namur nach Anordnung des Generalsuperiors in Paris der Anstalt zugewiesen; später kamen Deutsche an diese Anstalt, auch solche, die in preußischen Schullehrerseminarien ausgebildet, später der Kongregation beigetreten waren. Die Regierung in Koblenz genehmigte die Anstalt, nachdem sie deren Einrichtung geprüft hatte, als Privatschule unter der Bedingung, daß die Brüder in den für preußische Schulen vorgeschriebenen Prüfungen ihre Befähigung nachweisen, gestattete jedoch auch ungeprüften Brüdern vorläufig zu unterrichten. Widerholte Revisionen durch höhere Beamte der Schulverwaltung, katholische und evangelische, ergaben, daß die Ordnung ihrer Schulen musterhaft, die Behandlung der Kinder liebevoll, die Erfolge des Unterrichts in den Lehrfächern preußischer Volksschulen befriedigend waren. Die erheblichen Kosten werden aus Aktien angesehener Bürger, aus ansehnlichen Legaten und Geschenken und aus einem Schulgelde von jährlich 12—16 Thaler bestritten.

Im Jahre 1851 wird dann auch die innere Leitung eines von einem katholischen Männerverein in Koblenz zu Kemperhof in der Nähe der Stadt 1850 gegründeten Knabenwaisenhauses den Brüdern auf Grund eines mit dem Generalsuperior in Paris abgeschlossenen Vertrags übergeben. In demselben werden 70—80 Waisenknaben, meist aus der Stadt, für welche die Stadt ein mäßiges Pflegegeld zahlt und außer diesen 60—70 Pensionäre aus der ganzen Rheinprovinz, für welche eine Pension von höchstens 72 Thaler jährlich zu zahlen ist, erzogen und unterrichtet. Seit 1857 ist auch eine Gärtnerlehranstalt bei dem Waisenhaus, deren Vorsteher nicht Schulbruder ist. Es war die Königin Augusta, welche diese Erweiterung anregte, welche überhaupt eine warme Gönnerin und Wohlthäterin dieses Waisenhauses ist. Die bedeutenden Kosten, für welche die Pflegegelder der Waisen und Pensionäre bei weitem nicht ausreichen können, werden von dem Männerverein aus Legaten, Geschenken, Hauskollekten ꝛc. gedeckt. Zu einem notwendig gewordenen Erweiterungsbau schenkte 1860 der jetzige König noch als Prinzregent 3000 Thaler.

Sonntags- und Abendschulen für Lehrlinge und Gesellen werden seit 1855 von den Brüdern in Koblenz gehalten. Eine weitere Wirksamkeit ist ihnen in Koblenz dadurch eröffnet, daß ihnen seit 1856 der Unterricht in den katholischen Knabenfreischulen der Stadt mit Genehmigung des Unterrichtsministeriums übergeben ist.

Auch in Krefeld ist 1857 ein katholisches Knabenwaisenhaus, in Burtscheid bei Aachen die Knabenschule den Brüdern anvertraut. Dagegen wurde ein Antrag des Magistrats in Aachen, an die dortigen Schulen Brüder zu berufen, 1865 von der Regierung abgelehnt, wie schon 1855 die vorgeschlagene Übergabe des Besserungshauses für katholische Knaben der Rheinprovinz in Steinfeld an die unter auswärtigen Obern stehende Kongregation entschieden zurückgewiesen worden war. Auf Koblenz, Krefeld, Burtscheid beschränkt sich bis jetzt die Wirksamkeit der Brüder in Preußen. Der Plan, ein Mutterhaus der Kongregation in Koblenz und mit demselben eine deutsche Provinz derselben zu gründen, für welchen 1853 ein Aufruf an das katholische Deutschland von Koblenz aus zu Beiträgen aufforderte, ist ohne Erfolg geblieben. Ein von den Direktoren der beiden Anstalten in Koblenz ausgegangener, von dem Bischof zu Trier unterstützter Antrag, den Brüdern Freiheit vom Militärdienst wie in Frankreich oder wenigstens die Begünstigung zu gewähren, welche die Zöglinge preußischer Schullehrerseminare genießen, durch sechswöchentlichen Dienst im Heer der allgemeinen Dienstpflicht zu genügen, wurde von den höchsten Staatsbehörden 1853 abgeschlagen und blieb auch, als er 1864 erneuert wurde, ohne Erfolg. Seine Genehmigung würde der Genossenschaft allerdings zahlreiche Glieder zugeführt haben*).

Außer Preußen haben die Brüder, so viel bekannt geworden, nur an einem Ort in Deutschland einen Wirkungskreis gefunden. In Württemberg war schon im Januar 1849 in einem Rundschreiben an die katholischen Geistlichen des Landes die Einführung von Schulbrüdern als den echt katholischen Volksschullehrern und von Schulschwestern gefordert, und es waren dadurch Gegenerklärungen zahlreicher weltlicher Lehrer, namentlich Walsers hervorgerufen worden. Zur Einführung von Schulschwestern ist es dort gekommen, nicht aber zu der der Schulbrüder. Die bayrische Staatsregierung zog 1853 Nachricht über das Wirken der Brüder in Koblenz ein, gab der Sache aber keine weitere Folge. In Österreich, wo man vorher die Genossenschaft kaum kannte, wurde 1858 nach vorgängigen Erkundigungen in Koblenz das große kaiserliche Waisenhaus in Wien der ausschließlichen Leitung der Brüder übergeben, der Gemeinderat von Wien hat sich indes 1861 entschieden dagegen erklärt.

In Deutschland also hat der Orden bis jetzt geringe Verbreitung und zu stärkerer wenig Aussicht. Abgesehen von den Schwierigkeiten und Bedenken, denen es unterliegt, einer Genossenschaft, die von Frankreich ausgeht und im Auslande ihre Obern

*) Über die Auflösung der oben erwähnten Anstalten der Schulbrüder in Preußen vgl. die Redaktionsbemerkung am Schluß dieses Artikels.

hat, deutschen Volksunterricht anzuvertrauen, ist in deutschen Landen kein rechter Boden für dieselbe. In romanischen Ländern, wo eine regelmäßige Fürsorge für das Volksschulwesen spät und langsam eingetreten ist, kann sie eine noch immer große und fühlbare Lücke ausfüllen: die deutschen Staatsregierungen, welche längst alle Kinder zur Schule anhalten und es als Pflicht betrachten, für alle und in allen Ortschaften Schulen und Lehrer zu bestellen, und mit den Regierungen die Gemeinden können nicht füglich wünschen, daß ein fremdes und ihrem Einfluß sich möglichst entziehendes Institut mit ihnen in Wettbetrieb trete, welches, da es seine Lehrer nur zu mindestens je zweien aussendet und nur für Knaben sorgt, einen bedeutenden Aufwand erfordert, aber kleinere Orte und Mädchenschulen der amtlichen Fürsorge überläßt.

Hat aber die Kongregation in Deutschland schwerlich eine Zukunft, so ist sie anderwärts doch aus den schwachen Anfängen vom Jahre 1680 zu einer großen, die Zahl ihrer Glieder auf mehr als 6000 schätzenden, weit verzweigten und einheitlich organisierten, einflußreichen Körperschaft gediehen, welche fort und fort den Unterricht von hunderttausenden von Knaben im entschiedensten Gehorsam gegen die römische Kirche betreibt und welche die Aufmerksamkeit der Staatsmänner wie der Männer der Schule erfordert.

Einer solchen Körperschaft kann es an Anfeindungen nicht fehlen. Die weltlichen Lehrer haben von Anfang an mit Eifersucht die Konkurrenz der Brüder betrachtet, auch da, wo deren Begünstigung durch die Geistlichkeit die Eifersucht hindert, laut zu werden. Klagen französischer Buchhändler über den Verkauf von Büchern u. dgl. durch die Brüder haben die Gerichtshöfe erst 1864 in drei Instanzen aus dem Grunde abgewiesen, daß sie nur an ihre Schüler und nur zu deren, nicht zu der Kongregation Vorteil Lehrmittel verkaufen. Der Liberalismus hat die streng kirchliche Genossenschaft immer, zumal seit der Restauration, angefeindet, und wer die Schule wie alle andern Lebensthätigkeiten dem alleinigen Einfluß des Staats und der bürgerlichen Gemeinde zuweist, kann einer Genossenschaft nicht hold sein, deren innerstes Leben aus ganz anderer Quelle fließt. Auf welcher Seite die Brüder und ihr Einfluß auf die Jugend stehen, so oft politische, staatliche, bürgerliche, konfessionelle Interessen mit den Interessen der römischen Kirche kollidieren, kann nicht zweifelhaft sein.

Das alles muß man sich bei den zahlreichen Berichten über Anfeindungen, denen die Kongregation bald hier bald dort ausgesetzt ist, gegenwärtig halten. Daß Cavour 1856 den Brüdern in Genf die lang genossene staatliche Subvention entzog, wurde oben bemerkt; in demselben Jahre schloß der Gemeinderat in Turin und der Provinzialrat von Acqui (Piemont) ihre Institute. Dasselbe geschieht 1863 in Parma, Reggio, Ancona, Spoleto.

Daß sich der Gemeinderat in Wien 1861 gegen sie erklärte, wurde schon bemerkt; im Kanton Bern untersagt 1868 die Regierung allen kirchlichen Kongregationen das Unterrichten; in Lille urgiert der Gemeinderat 1865, daß die dortigen Brüder sich der Staatsprüfung nicht unterzogen hätten, und entzieht ihnen die Hälfte der städtischen Bewilligung, worauf sie 1868 die Stadt verlassen und ungeachtet einer Petition um ihre Zurückberufung mit 7000 Unterschriften die Schulen weltlichen Lehrern übergeben werden. In Belgien, wo die kirchlichen und bürgerlichen Gegensätze besonders hart aufeinander zu stoßen pflegen, sind Schmähungen, Angriffe gegen die Brüder etwas ganz Gewöhnliches.

Eine eigentümliche Erscheinung bietet die Schließung einer Schule der Kongregation in Rom selbst, weil sie von den Jesuiten veranlaßt worden sein soll und von den kirchlichen Behörden ausgieng. Gerade deshalb darf sie hier nicht übergangen werden, wenn sie auch nicht genug aufgeklärt, sondern sekretiert worden ist. Nach den Berichten der öffentlichen Blätter, namentlich des Universel (vom 1. Dezbr. 1857), der Allgemeinen Zeitung von 1857 (Nr. 352) und von 1558 (Nr. 27 und 153) war der Hergang dieser: Außer vier anderen Schulen der Brüder in Rom bestand eine fünfte im Stadtviertel dei monti, deren Brüder meist Franzosen waren. Diese hatte sich,

wie andere Institute der Brüder in Frankreich, Belgien, Deutschland, zu einer Art von Real- und Handelsschule gestaltet, in welcher die neueren Sprachen gelehrt wurden, die alten gemäß der Regel der Kongregation ausgeschlossen waren, während das Lateinische bei dem römischen Klerus als Hauptgegenstand des höheren Unterrichts gilt. Viele vornehme Eltern vertrauten der Anstalt ihre Söhne an; der höhere Gewerbestand zog diese Gelegenheit zu realistischer Bildung dem Unterricht in den priesterlichen Seminaren und Kollegien vor. Das mit der Anstalt verbundene Pensionat wurde von vielen französischen, englischen, amerikanischen Knaben besucht, deren Angehörige in Rom lebten und von denen ein liberaler Einfluß zu befürchten war. Die Zöglinge trugen nicht, wie in anderen römischen Kollegien, einen priesterlichen Mantel, sondern eine Tracht wie französische Marinekadetten. Nach dem Journal des debats sollen die Lehrer gallikanische Grundsätze gehegt haben. Solches alles erregt Besorgnis und Eifersucht. Gegen eine außerordentlich angeordnete Visitation durch den Bischof Cardoni und gegen dessen Anordnungen sträuben sich die Brüder. Der Papst selbst spricht sich öffentlich unwillig darüber aus, daß der Superior dieses Hauses sich sogar weigere, sich ihm vorzustellen. Gegen Ende des Jahres 1857 wird die Anstalt geschlossen. Ein ähnliches Beispiel von Auflehnung von Brüdern gegen die kirchliche Autorität ist sonst nie bekannt geworden.

Welche speziellen Vorwürfe formulieren nun die prinzipiellen Gegner gegen die gesamte Kongregation?

Daß sie gelegentlich ihre politische Vorliebe in ungeeigneten Agitationen kund geben, mag vorkommen. Graf Bondy wirft 1858 Brüdern in Nevers vor Gericht vor, daß sie gedroht, Kinder aus der Schule auszustoßen, deren Eltern nicht bei der Wahl für den Kandidaten der Regierung stimmten, und daß die Kinder in Prozession zur Wahlurne geführt worden seien, um Stimmzettel nach Vorschrift der Brüder einzulegen. Indes stehen derartige Vorwürfe vereinzelt da und fallen in Zeiten politischer Parteiung, wo alle Parteien sich viel erlauben, wenig ins Gewicht.

Der Vorwurf der Ignoranz, der Hemmung der Volksbildung ist vor den Zeugnissen von Guizot, Cousin, Villemain, auch des liberalen Parteiführers und späteren Ministers Jules Simon in Frankreich verstummt; in den Schulen der Brüder in Koblenz hat er keinen Anhalt gefunden.

Der Vorwurf der Unsittlichkeit indes, wie er gegen Körperschaften, die das Gelübde der Keuschheit abzulegen haben, von je vielfach erhoben worden, wird auch gegen die Brüder in greller Weise ausgesprochen. An Fehltritten und selbst an Verbrechen einzelner kann es in einer so zahlreichen Genossenschaft freilich nicht fehlen. So wurde 1848, wie der „Neue Pitaval" 1855 aus den Akten ausführlich berichtet, der Bruder Léotade wegen Vergewaltigung und Ermordung eines fünfzehnjährigen Mädchens im Hause des Instituts in Toulouse gerichtlich verurteilt, und die Brüder, welche bezichtigt wurden, falsche Zeugen für ihn aufgestellt zu haben, um die Schmach abzuwenden, traf allgemeiner Volkshaß. Aus den Verbrechen einzelner schließen die Gegner dann auf eine herkömmliche lasterhafte Richtung der ganzen Genossenschaft. Es darf als die Ansicht vieler katholischen Liberalen in Frankreich betrachtet werden, wenn in dem neuern viel verbreiteten Roman Le maudit ein Erzbischof bei einem Bericht über unnatürliche Unzucht eines Bruders ausruft (I. S. 137): „Ach diese unglücklichen Brüder: das ist immer dieselbe Geschichte. Es giebt brave Burschen darunter, aber welche Masse von gemeinen und brutalen Naturen! Und man hat Wunder was zu thun geglaubt, indem man diese ganze rohe Schar zum Cölibat verurteilte!" Das verbreitetste belgische Blatt, die Indépendance Belge schreibt am 14. Sept. 1861: „Jeden Tag bringen die Journale Berichte von irgend einem scheußlichen Attentat, das Personen, die das religiöse Gewand tragen, an der Jugend begangen haben, die ihrer Sorge anvertraut ist," und ganz gleichzeitig erklärt ein Artikel des Temps: „Die beste einzige Sicherheit für Mütter ist, die Höhlen zu meiden, wo man auf solche Fallstricke stößt, und ihre Kinder Lehrern

anzuvertrauen, welche die Heiligkeit der Natur kennen, und die kein Gelübde aus der Natur hinausstellt. Die öffentliche Meinung muß also eine Propaganda, einen friedlichen, aber wirksamen Kreuzzug gegen die Schulen der Brüder organisieren." Daß solche harte Nachreden leidenschaftlich generalisieren, liegt zu Tage: es entzieht sich der Untersuchung, welche und wie viel Thatsachen ihnen zu Grunde liegen; gewiß ist aber, daß Männer wie Guizot, Cousin, Villemain, Jules Simon und die zahlreichen sorglichen und verständigen Eltern, welche ihre Kinder den Brüdern anvertrauen, kein Mißtrauen gegen die Sittlichkeit der Kongregation hegen, und in der Rheinprovinz, wo sie seit 18 Jahren unter den Augen vieler skeptischen und mistrauischen Beobachter wirkt, ist kein sittlicher Vorwurf gegen ihre Glieder laut geworden.

Will man sie unbefangen würdigen, so wird man vor allem die Organisation, die sie sich selbst gegeben, und die Aufgabe, die sie sich selbst gestellt hat, näher betrachten müssen.

Die gegenwärtige Organisation und Verfassung der Genossenschaft ist dargestellt in den Regeln und Konstitutionen des Instituts der Brüder der christlichen „Schulen," welche von La Salle entworfen, 1717 festgestellt, 1724 vom Papst bestätigt und seitdem öfters nach Bedürfnis unter anderen noch im J. 1859 durch Generalkapitel mit päpstlicher Genehmigung geändert worden sind. An der Spitze der Genossenschaft steht ein Generalsuperior nebst jetzt 8 Assistenten, aus der Mitte der Brüder durch ein Generalkapitel erwählt. Ein von den Assistenten berufenes Generalkapitel kann den Generalsuperior wegen Vergehen oder Unfähigkeit absetzen. Das Generalkapitel besteht aus 15 älteren Brüdern und 15 Direktoren von Haupthäusern, d. h. Häusern, in welchen mindestens 7 Brüder leben, und tritt alle 10 Jahre und sonst bei außerordentlichen Anlässen am Sitz des Generalsuperiors (jetzt in Paris) zusammen. Es beschließt über Änderungen der Verfassung und der Schulordnung und sichert dadurch zugleich feste Überlieferung und eine aus reifer Prüfung und Anerkennung der Notwendigkeit hervorgehende Entwickelung des Instituts. Visitatoren, welche der Generalsuperior ernennt, untersuchen alljährlich die einzelnen Häuser, berichten darüber an den Generalsuperior und führen den Vorsitz in Provinzialkapiteln der einzelnen Provinzen der Genossenschaft. Den einzelnen Häusern stehen Direktoren und Unterdirektoren vor, den Noviziaten eigene Novizendirektoren. Novizen werden erst nach einer mindestens zweijährigen Probezeit und nicht vor vollendetem 18. Jahre zu den Gelübden zugelassen, welche zuerst auf ein Jahr, dann auf drei Jahre und erst nach mindestens achtjähriger Mitgliedschaft, und nicht vor vollendetem 28. Jahre auf Lebenszeit abgelegt werden. Die Erlaubnis zu Ablegung der Gelübde giebt der Generalsuperior auf Gutachten des Direktors und des Visitators. Die Gelübde verbinden zu Keuschheit, Armut, Gehorsam, Beharren in der Genossenschaft und zu unentgeltlicher Unterrichtserteilung. Es giebt dienende Brüder für den Haushalt, und Lehrbrüder, profès d'école. Mit dem Eintritt in die Genossenschaft empfängt der Bruder einen neuen Ordensnamen; er hat alle Verbindungen, die er in der Welt gehabt hat, auch mit den Verwandten (les parents) abzubrechen, zu welchen er auch in Krankheit seine Zuflucht nicht nehmen darf; Besuch darf er nur in Fällen der Notwendigkeit machen oder empfangen, und nur im Beisein eines anderen Bruders; allein ausgehen dürfen nur die dienenden Brüder zu Einkäufen und dgl.; mit weltlichen Angelegenheiten darf ein Bruder sich nie befassen, mit geistlichen nur im Geiste des Instituts, worüber der Direktor zu wachen hat. Von allen priesterlichen Funktionen, selbst vom Singen im Chor beim Gottesdienste ist er ausgeschlossen. Briefe an den Superior, welche jeder Bruder alle zwei Monate zu schreiben hat, befördert der Direktor, ohne sie zu lesen; Briefe, die ein Bruder sonst empfängt oder schreibt, liest der Direktor. An die bis ins kleinste vorgeschriebene Tages- und Hausordnung hat der Bruder sich streng zu halten: „Regularität" sei das erste Hilfsmittel der Heiligung. Vielfache Gebets- und Andachtsübungen von bestimmter Dauer sind für jeden Tag und für das ganze Jahr

vorgeschrieben. Täglich soll die Messe gehört, im neuen Testament, welches jeder Bruder immer bei sich führt, und in dem Buche von der Nachfolge Christi (Thomas a Kempis) gelesen werden; jeden Morgen um 5¾ Uhr spricht der Bruder „Es lebe Jesus in unsern Herzen“ (vive Jésus dans nos coeurs), um 6 Uhr »O Domina mea« (Maria) ꝛc.; täglich betet er den Rosenkranz; täglich legt er vor dem Abendessen sein Schuldbekenntnis für äußere Fehler, die er an dem Tage begangen, ab, und der Direktor legt ihm als Buße dafür Gebete, Betrachtungen oder Ähnliches, nach Befinden auch strengere Pönitenzen auf; einmal in der Woche beichtet er, zweimal in der Woche oder auch öfter empfängt er das h. Abendmahl; jede Woche giebt er dem Direktor Rechenschaft von seinem Verhalten, worüber der Direktor unverbrüchliches Geheimnis zu bewahren hat. Körperliche Mortifikationen finden in der Regel nicht statt, aber strenge Fasten jeden Freitag und an den gebotenen Fasttagen. Die ganze Lebensweise des Bruders, seine Geberden, die Haltung seines Körpers u. s. w. sind genau vorgeschrieben. Von früh bis spät leben alle in vollster Gemeinsamkeit; sie schlafen, speisen zusammen; keiner außer dem Direktor hat ein eigenes Zimmer; die Erholungen und Spaziergänge sind gemeinsam, von ihren Unterhaltungen in der Erholungszeit ist alles nicht Erbauliche, jede Äußerung der Neugier, jeder Spott, alles Widersprechen ausgeschlossen; außer der Erholungszeit beobachten sie unter einander möglichstes Schweigen. Gegenseitige Achtung und herzliche Zuneigung ist vorgeschrieben, aber Erweisungen besonderer Zuneigung sind verboten; Dienste sollen sie einander gern leisten, aber nur mit Erlaubnis oder auf Befehl des Direktors. Jeden Freitag Abend sollen sie einander in Gegenwart des Direktors liebevoll auf ihre Fehler aufmerksam machen, doch nicht auf größere Fehler, Ärgernisse: solche dem Direktor im geheimen anzuzeigen, ist unerläßliche Pflicht. Sie haben „vor allen andern Tugenden die der Keuschheit an sich glänzen zu lassen.“ Deshalb große Nüchternheit im Essen und Trinken; Wein, „den Feind der Keuschheit,“ trinken sie nur reichlich mit Wasser vermischt. Schlafen dürfen sie zu Wahrung der Schamhaftigkeit nur in Unterbeinkleidern, und nicht zu zweien, oder wenn es unvermeidlich ist, nur völlig angekleidet; vertraulich einander oder einen Schüler anzurühren, ist untersagt; mit weiblichen Personen, auch mit Müttern der Schüler, dürfen sie nur kurz und einige Schritte entfernt sprechen und dürfen sie nicht fest ansehen. Die Genossenschaft im ganzen darf besitzen und erwerben und hat jetzt ansehnliche Besitztümer; der einzelne Bruder hat dem Gelübde der Armut gemäß nicht das Geringste zu eigen; selbst die Kleidung kann ihm der Superior nehmen oder mit einem andern tauschen lassen. Was er etwa vor dem Eintritt besitzt, hat er seinen Verwandten zu überlassen oder der Genossenschaft zu übergeben. Geschenke von Schülern oder deren Eltern zu nehmen, ist ihm streng verboten. Indes indem der Bruder das Gelübde der Armut ablegt, erwirbt er freilich zugleich, wie die Glieder der Mönchorden, die Sicherheit ruhiger, lebenslänglicher ausreichender Versorgung. Der gelobte Gehorsam gilt dem Papst, der Kirche, den Obern. Der Direktor des Hauses „vertritt die Stelle Gottes“ für den Bruder, welcher ohne seine Erlaubnis „gar nichts, so unbedeutend es auch immer sein möge,“ thun soll. Den Befehlen der Obern nicht zu gehorchen, ist Todsünde.

Diese strenge Ordnung leitet, wie sich von selbst versteht, auch die Studien der Brüder in der Zeit, welche Andachtsübungen, vorgeschriebene Erbauungslektüre, Gewissenserforschungen, die Arbeit des Schulehaltens und die Notwendigkeiten des täglichen Lebens ihnen übrig lassen. Latein dürfen sie nicht treiben und lehren; die, welche es vor ihrem Eintritt in die Gesellschaft gelernt haben, „müssen thun, als wenn es ihnen ganz unbekannt wäre.“ Als Vorbereitung und Weiterbildung für den Lehrberuf kennen die „Regeln und Konstitutionen“ in der Ausgabe von 1852 mit den Nachträgen von 1859 nur Studiren und Repetiren des Katechismus, Übungen im Schreiben und im Lesen handschriftlicher Briefe, im Rechnen und in der Orthographie. Die Konstitutionen nehmen Kap. 36 § 3 sogar an, daß neu eingetretene Brüder „noch nicht

vollkommen lesen können," und bestimmen die Tageszeit, in welcher sie es lernen sollen. In der Zeit der Ferien dürfen zu erbaulicher Erholung Bücher gelesen werden, welche der Superior bezeichnet. Die Konstitutionen nennen beispielsweise einige Jesuitenschriften wie „Reise ins heilige Land, Die japanischen Martyrer, Alphons Rodriquez von der Übung christlicher Vollkommenheit" u. dgl. Da gegenwärtig auch Geschichte und Geographie, und in manchen Instituten auch neuere Sprachen, Mathematik, Naturwissenschaften von Brüdern gelehrt werden, so werden natürlich auch diese Gegenstände von den dafür ausersehenen Brüdern erlernt und betrieben.

So ausgerüstet und, worauf es vor allem ankommt, so diszipliniert gehen die Brüder an ihren Beruf als erziehende Lehrer.

Es versteht sich von selbst, daß die Schüler zu zahlreichen regelmäßigen Andachtsübungen angehalten werden. Täglich werden sie von der Schule aus gemeinsam in die Messe geführt, täglich zweimal wird in jeder Klasse von einem der Schüler der Rosenkranz eine Viertelstunde lang gebetet; vorgeschriebene Gebete aus dem „Buch der Andachtsübungen zum Gebrauch in den christlichen Schulen" werden Morgens zum Beginn, Nachmittags zum Schluß des Unterrichts gesprochen; dasselbe Buch enthält Betrachtungen über die Hauptpflichten des Christen, für jeden Schultag eigene, welche nach dem Anfangsgebet und Nachmittags gelesen und von dem Lehrer kurz erklärt werden, um die Schüler zur Gewissenserforschung anzuleiten; nach Ablauf jeder halben Stunde sagt ein Schüler mit lauter Stimme: „Erinnern wir uns, daß wir in der heiligen Gegenwart Gottes sind," worauf leise einige „Stoßgebete," die den Schülern gelehrt sind, gebetet werden; täglich zum Schulschluß wird nach anderen Gebeten ein Gebet für die Lehrer, die Eltern, die lebenden und verstorbenen Wolthäter, für den Landesherrn, und um Vergebung der Sünden gesprochen; alle Sonnabend und an den Vorabenden der Marienfeste wird die Litanei zu Ehren der Jungfrau gebetet; zahlreiche andere Litaneien sind für andere Tage vorgeschrieben; hört man das Glöckchen, welches anzeigt, daß das Sakrament zu einem Kranken vorüber getragen wird, so fällt die Klasse auf die Knie, und jeder betet für sich das Sakrament an. Alle Gebete geschehen auf den Knien und mit gekreuzten Armen. Im Unterricht nimmt die Religion, vornehmlich der Diöcesankatechismus, immer die oberste Stelle ein. „Nächst der Religion dürfte wol das Wichtigste sein, die Schüler Anstand und Höflichkeit zu lehren," sagt La Salle in dem Buch von der Einrichtung der christlichen Schulen, denn „Höflichkeit, in guter Absicht ausgeübt, ist so zu sagen nichts anderes, als die in Ausübung gebrachte christliche Liebe." Die Vorschriften über Anstand, Ehrerbietigkeit, Sittsamkeit, Reinlichkeit in der Schule und außer derselben, nach welchen der Lehrer die Kinder zu belehren, zu üben und ihnen ein Beispiel zu geben hat, gehen dem Geist des Instituts gemäß, welcher nichts dem eigenen Ermessen überlassen möchte, bis ins einzelnste.

Die gegenseitige Überwachung, welche die Brüder unter einander zu üben haben und um welcher willen immer mindestens zwei zusammen ausgesendet werden, waltet auch in der Schule. Die Klassenzimmer, deren Einrichtung, Utensilien, Ventilation, Ausschmückung mit Weihwassergefäß, Kruzifix, Bildern der Jungfrau Maria, des h. Joseph, des h. Nikolaus, des Schutzengels und einem Portrait La Salles, wie die des ganzen Schulhauses bis ins kleinste vorgeschrieben ist, müssen durch eine Glasthür mit einander so verbunden sein, daß jeder Lehrer von seinem Platz aus den Lehrer der anstoßenden Klasse immer leicht sehen kann. Aus der Mitte der Schüler sind Aufseher verschiedener Gattung bestellt, welche alles Ungehörige, welches in Abwesenheit der Lehrer in der Klasse, auf dem Wege zur Schule u. s. w. vorfällt, dem Lehrer zur Untersuchung und Bestrafung anzuzeigen haben. Die Disziplin ist mild, wie es dem Geist des Instituts und seinem Interesse entspricht, da kein Schulzwang, sondern nur das Vertrauen der Eltern und der Gemeinden den Brüdern Schüler zuführt. Wort und Blick des Lehrers sollen das Hauptzuchtmittel sein. Liebe und Geduld werden als seine Haupteigenschaften

gepriesen. Das Vertrauen der Kinder zu gewinnen und zu erhalten, und in ihm das beste Erziehungsmittel, sei leicht. „Denn", sagt das Buch von der Einrichtung der christlichen Schulen, „die Kinder sind von Natur aufrichtig und wahrheitsliebend", und auf diese Tugenden hat der Lehrer zu bauen, sie durch sein ganzes Verhalten in den Kindern zu pflegen. Körperliche Züchtigung darf nur als letztes Mittel eintreten und die Überlieferung des Instituts hält den jüngeren Brüdern vor, daß die besten seiner Glieder dieses Notmittels gar nicht bedurft haben. Wird es unvermeidlich, so soll es nur in ein paar Schlägen auf die Hand mit einem Leder 14 Zoll lang und 8 Linien breit bestehen. Ruten zu gebrauchen hat im Jahr 1777 ein Beschluß des Generalkapitels ausdrücklich untersagt. Leidenschaftlich oder beleidigend soll ein Bruder nie zu den Knaben reden; sie zu dutzen, ist der französischen Sitte gemäß verboten. Strafaufgaben, nämlich Abschreiben oder Auswendiglernen außer der Schulzeit nennt La Salle (von der Einrichtung 2c. II, 4 § 3) die anständigste Bestrafungsart für den Lehrer, die vorteilhafteste für die Kinder und die angenehmste für die Eltern, weil sie die Fortschritte der Schüler fördert. Die sonstigen Strafen sind Verlust eines Ehrenamtes oder eines höheren Platzes, Stehen, Knieen, und die demütigendste, auf einem hölzernen Würfel in der Klasse, dem Strafort der Faulen, zu sitzen oder zu stehen. Die Ausschließung eines Schülers, weil er unverbesserlich ist oder verführend einwirkt, weil er Messe und Katechismus gern versäumt 2c., bleibt als etwas Außerordentliches dem Direktor vorbehalten. Es sind bekannte Strafen, die das Institut anwendet, aber die Vorschriften La Salles über die Art ihrer Anwendung, über die Ruhe, die Beachtung der Eigentümlichkeit des Schülers und des einzelnen Falls zeugen von einer erfahrenen Weisheit, welche sich auch wenig gebildeten Lehrern in dem schlichten und ausführlichen Detail, in welchem sie sich vorträgt, eindringlich und klar zu machen versteht. Als höchste Forderung stellt La Salle hin, der Lehrer müsse streben, die Zustimmung des Strafbaren zu der Strafe zu erhalten, so daß sie „nicht mit Widerstreben, sondern freiwillig angenommmen werde".

Der Milde des Strafens steht ein sehr kompliziertes System von Reizmitteln des Wetteifers, des Ehrgeizes, selbst der Gewinnsucht, von Belohnungen und Auszeichnungen ergänzend gegenüber. Gute und schlechte Noten, „Billete der Zufriedenheit" für die Eltern, Anweisung höherer und niederer Plätze kennen die Brüderschulen, wie andere Schulen auch. Eigentümlich sind ihnen die sogenannten Privilegien, Stücke gepreßten Goldpapiers mit heiligen Figuren. Dieselben haben verschiedene Werte, erworben werden sie durch Leistungen, Fleiß, gutes Betragen, besonders aber auch durch Frömmigkeit. Mit denselben kann der Schüler Strafen abkaufen, Belohnungen einhandeln. Jede Schule der Brüder soll nämlich einen mäßigen Fonds haben, aus welchem Kruzifixe, Medaillen, Andachtsbücher, Broschüren, Bilder, auch Reißzeuge und andere Lernmittel, nach Umständen auch Kleidungsstücke, beschafft und am Ende jeden Monats in der Schule ausgestellt und in förmlicher Versteigerung an diejenigen Schüler als Belohnung vergeben werden, welche die meisten und höchsten Privilegien dafür bieten können. Auch Ehrenkreuze werden für jede Art des Schulverdienstes ausgeteilt, welche der Knabe acht Tage und länger tragen darf, und für die oberen Klassen giebt es eine besondere Ehrenabteilung (division d'honneur). Dazu kommen dann noch Preise, belehrende Bücher u. dergl., welche vor Beginn der großen Ferien ausgeteilt werden. Erinnern alle diese Reizmittel an die Schulpraxis der Jesuiten, welche für La Salle vorbildlich war, an die Auszeichnungen und Preise, welche in den französischen Lyceen noch heute mit höchstem Gepränge ausgeteilt werden, aber auch an die Meritentafeln, Ordenskreuze u. dgl. in deutschen Philanthropinen, bei Salzmann und bei Campe, an die Prämienausteilungen auch in protestantischen Gymnasien, so muß den Schulbrüdern zugestanden werden, daß sie die Gefahr, den Ehrgeiz noch durch Hineinziehen des Schullebens in die Öffentlichkeit aufzustacheln, kennen und zu vermeiden suchen. Ihre Preisverteilungen sollen ohne Feierlichkeit und Gepränge und ohne Beisein des

Publikums stattfinden; deklamatorische Vorträge, Schaustellung der Leistungen der Schüler in öffentlichen Prüfungen u. dgl. sollen nur da angestellt werden, wo es den Obrigkeiten oder Wolthätern, welche die Schule unterhalten, durchaus nicht abgeschlagen werden kann, und auch dann ist zu dem allen die ausdrückliche Genehmigung des Generalsuperiors in Paris erforderlich. Die sogenannten „Konkurse", eine aus den Jesuitenschulen herüber genommene Einrichtung, reizen zum Wetteifer und bringen heiteres Leben in die Brüderschulen. Sie bestehen darin, daß Fragen an einzelne Schüler oder Schülergruppen von anderen über Gegenstände, die im Unterricht abgehandelt sind, gerichtet werden, wobei man sich gegenseitig durch Eingehen auf speziellste Einzelheiten, z. B. wie viel Eisen an Goliaths Spieß war, zu übertreffen sucht.

Verwendung gereifterer Schüler als „Repetitoren" zu Beaufsichtigung und Übung einzelner Abteilungen haben die Brüderschulen aus den Schulen des wechselseitigen Unterrichts sich angeeignet. Auch in die Schulen begleitet die Brüder die Schweigsamkeit, welche ihnen im Verkehr mit einander zur Pflicht gemacht ist, und wird dort zu einem Hauptmittel, Ruhe und Ordnung zu erhalten. Vor der „Redesucht" werden die Brüder mit besonderem Nachdruck gewarnt. „In einer Klasse, deren Lehrer viel spricht, ist weder Ordnung, noch Fleiß, noch Sittsamkeit, noch Fortschritt", sagt das Buch von der Einrichtung der Schulen. Für gewöhnlich soll der Schulbruder nur sprechen, wenn kein Schüler beim Lesen das Richtige findet, bei Lektionen, welche Erklärungen erfordern, bei den Gebetbetrachtungen und bei dem Unterricht im Katechismus. „Das Stillschweigen", heißt es, „welches der Bruder während der Klasse beobachten muß, scheint ihm nur deswegen so strenge eingeschärft zu sein, um seinen Worten während des Unterrichts im Katechismus desto mehr Kraft zu verleihen". Die Plauderhaftigkeit so mancher Lehrer, welche meinen, sie werden erhört, wenn sie viel Worte machen, und den Schüler nicht zum Worte, zum vollen Aussprechen kommen lassen, wovor schon Rousseau warnt, die Vergeudung der Zeit und der leiblichen und geistigen Kraft des Lehrers, die Gleichgültigkeit, Zerstreuung, Gelangweiltheit der Kinder, welche der Redesucht des Lehrers entgegenkommt, das alles bleibt dem Schulbruder fern, welcher den Vorschriften seines Instituts nachlebt. Damit ihm dies möglich sei, hat er sich, wo es irgend angeht, statt des Wortes der „Zeichen" zu bedienen. Dergleichen sind freilich wol in jeder Schule in einiger Übung, mag sie der Lehrer sich selbst erdacht, oder der Überlieferung entnommen haben. Bei den Schulbrüdern aber sind sie in ein sehr zusammengesetztes System gebracht und bis ins kleinste genau vorgeschrieben. Nicht nur die täglichen Vorkommnisse äußerlicher Schulordnung, sondern auch die Lernübungen, das Aufmerksammachen auf Fehler in denselben, die Äußerlichkeiten bei Andachtsübungen, alles hat seine stehenden stummen Zeichen. Die Kommandowörter mancher Schulen, welche so leicht barsch und karrikiert werden, kennt der Schulbruder nicht. Die meisten Zeichen werden mit dem „Signal" gegeben, einem zierlich gedrechselten Stäbchen von genau vorgezeichneter Form, welches jeder Bruder in der Klasse im Knopfloch trägt, um damit in den vorgeschriebenen Fällen leise zu klopfen, zu zeigen, oder vermittelst einer an dem Stäbchen angebrachten Saite einen schnarrenden, leisen, aber leicht vernehmlichen Ton hervorzubringen. Ergänzt wird diese Zeichensprache durch die „Denksprüche". In jedem Schulzimmer nämlich sind außer den vorgeschriebenen heiligen Bildern dieselben 6 simplen Schulregeln in großer Schrift an verschiedenen Stellen der Wand aufgehängt, welche die Hauptstücke der Schulordnung vergegenwärtigen. Die erste z. B. lautet: „Man muß sich befleißen, in der Schule seine Lektion zu lernen", die zweite: „Man muß immer schreiben, ohne die Zeit zu verlieren", die fünfte: „Man muß in der Kirche und in der Schule andächtig beten"! Wird gegen eine dieser Regeln von Schülern gefehlt, so zeigt der Bruder auf dieselbe schweigend hin, oder giebt das Zeichen, daß der Schüler, welcher dagegen fehlte, sie laut vorlesen soll.

Ein weiteres Mittel der Ordnung sind vielerlei Listen in genau vorgeschriebener Form, in welchen in zahlreichen Kolonnen bei jedem Knaben der Platz, den er in seiner

Klasse jeden Monat in jedem Fach einnimmt, Schulversäumnisse und in einer eigenen „Gebetsliste" die Gebete und religiösen Formeln, 18 an der Zahl, welche der Knabe wissen soll und welche er etwa noch nicht weiß oder vergessen hat, vermerkt werden. Beim Namensaufruf nach der Liste giebt der Knabe seine Anwesenheit zu erkennen, indem er spricht: „Gott sei gelobt".

Den häuslichen Fleiß und die Mitwirkung der Eltern bei demselben, wie bei der Erziehung, nehmen die Brüder sehr in Anspruch. In ihren Waisenhäusern und Pensionaten ist natürlich alles darauf berechnet, den Fleiß außer den Lehrstunden zu fördern und den religiösen Geist des Instituts in die Knaben zu pflanzen. Auch die Spiele nehmen diese Richtung, wenn z. B. die Knaben in den Freistunden Altärchen oder Heiligennischen zusammensetzen.

Nach der ausdrücklichen Erklärung an der Spitze der „Regeln und Konstitutionen" sind die Schulen der Brüder für die Kinder der Handwerker und Armen gestiftet, und diesem Zweck gemäß ist der Kreis der Unterrichtsgegenstände für sie ursprünglich von La Salle und in dem Buche von der Einrichtung der christlichen Schulen in der Gestalt, in welcher es noch heute den Brüdern als Vorschrift gilt, abgegrenzt. Es sind eben die gewöhnlichen Unterrichtsgegenstände allgemeiner Volksschulen. Nur für diese sind den Brüdern Regeln der Behandlung gegeben, diese aber dem Geist des Instituts gemäß überall in genauester Ausführlichkeit. Die Schulbücher, namentlich das Lesebuch bestimmt der Generalsuperior.

Die edelste Verrichtung soll dem Bruder der Unterricht im Katechismus, nämlich im Katechismus der Diözese, sein. Ihn soll er vor allem unabläßig durcharbeiten, und um ihn den Kindern lebendig erklären zu können, „die Moral und die Grundsätze Jesu gründlich studieren", „sich damit erfüllen". Denn, wie oben bemerkt wurde, bei dem Katechismusunterricht und damit dieser vor allem eindringlich werde, ist der Bruder nicht an die sonst gebotene Schweigsamkeit gebunden. Sagen darf er aber zur Erklärung nichts, was er nicht in einem kirchlich approbierten Buche, oder in einem andern Buche gelesen hat, „von dessen gutem Inhalte er gewisse Überzeugung hat". Es ist befremdend, aber zeugt von großer pädagogischer Weisheit, daß der Bruder den Unterschied zwischen läßlichen und Todsünden, welchen die römische Kirche so entschieden statuiert, im Unterricht nicht berühren darf. „Er darf niemals eine Sünde als eine läßliche oder als eine Todsünde bezeichnen, sondern er soll nur sagen: „dies ist eine Sünde, die man sehr fürchten muß, — dies ist eine große Sünde" (Einrichtung der christlichen Schulen XVII, § 3). Es werden schlimme Erfahrungen gewesen sein von der Frivolität, zu welcher die Bezeichnung als „Sündchen" (peccadillo, bagatelle) führen kann, welche La Salle zu dieser Bestimmung veranlaßten. Der Katechismus soll jährlich zwei- bis dreimal durchgearbeitet werden. Das Sonntagsevangelium wird jeden Sonnabend hergesagt. Die heilige (biblische) Geschichte Alten und Neuen Testaments wird nach einer Auswahl gewöhnlicher Art behandelt und ein Auszug aus derselben von den Kindern hergesagt. Nähere Vorschriften über die Behandlung finden sich nicht.

Das Lesen, über welches ausführliche Vorschriften gegeben sind, soll in der gewöhnlichen Ordnung mit großer Sorgfalt betrieben werden; die Buchstaben des Alphabets, Silbenlesen, dann Wörter- und Satzlesen sind die Stufen dafür; auch das Lesen verschiedener Handschriften und des Lateinischen soll in den obern Klassen geübt werden. Für diejenigen Kinder, welche ziemlich lesen können, treten die Schreibübungen ein, für welche besonders ausführliche Anweisung gegeben ist, welche bis ins kleinste von der Körperhaltung, der Federhaltung, dem Federmesser, — doch werden auch Metallfedern ausdrücklich erlaubt, — der Tinte und den Tintenfässern, dem Papier, dem Löschblatt 2c. handelt. Die verschiedenen Arten der Schriftzüge und deren Reihenfolge sind vorgeschrieben. Der Bruder soll nicht selbst vorschreiben, sondern nur nach Mustervorschriften schreiben lassen, welche vor dem Schreibenden aufgehängt

werden. Die Vorschriften enthalten für die Geübteren Bibelsprüche und fromme Sentenzen; zuweilen sollen auch Briefe, Fakturen u. dgl. abgeschrieben werden. Man erkennt an den detaillierten Anweisungen, daß gute Leistungen im Schreiben als ein wesentliches Mittel, die christlichen Schulen dem Publikum zu empfehlen, anerkannt werden und daß auch solche Lehrer ins Auge gefaßt werden, welche selbst noch nicht vorzüglich schreiben gelernt haben.

Auch die Grammatik gehört zu den allgemein vorgeschriebenen Unterrichtsgegenständen. Vorbegriffe, Definition der Redeteile, Genus und Numerus, die Flexionsformen, die syntaktischen Verbindungen werden durchgearbeitet; das theoretisch Gegebene wird durch Analysieren gelesener Sätze, durch eigenes Erfinden von Beispielen eingeübt. Orthographische Lektionen sollen täglich stattfinden. Auch hier waltet die Rücksicht, daß orthographische Korrektheit als ein Hauptmerkmal eines gut geschulten Menschen gilt. Aus einem eigens für die christlichen Schulen bestimmten Büchlein: „Orthographische Übungen" wird diktiert, das Diktierte buchstabiert und dadurch berichtigt, sodann grammatisch analysiert; auch Rechnungen, Quittungen u. dgl. werden diktiert. Dazu kommen häusliche Übungen im Schreiben von Zeitwörtern und deren Formen, im Abschreiben geschäftlicher Musterstücke u. dgl. Den Kindern Stücke mit absichtlichen Fehlern gegen Orthographie und Grammatik vorzulegen, damit sie dadurch das Richtige schärfer erkennen, wird den Brüdern mit gesundem Takt als ein großer Mißbrauch verboten.

Auch das Rechnen soll täglich gelehrt und geübt werden. An theoretische Erläuterungen und Definitionen, welche dem Gedächtnis eingeprägt werden, reihen sich in der gewöhnlichen Folge Übungen ganzer Abteilungen an der Schultafel und der Einzelnen in ihren Heften. Da die Brüder zunächst zur Wirksamkeit in Frankreich bestimmt waren, so soll die Dezimalrechnung und das infolge der Revolution aufgekommene System des Maßes und Gewichts und dessen Verhältnis zu dem alten gelehrt und die Bildung des neuen Systems mit seinen neuen Kunstausdrücken erklärt werden.

Der Gesang geistlicher Lieder wird praktisch eingeübt; vor „unreinen Liedern" soll den Kindern „Abscheu" eingeflößt werden.

In den aufgeführten Gegenständen, Religion und Moral, Lesen, Schreiben, Sprachlehre, Rechnen war nach der ursprünglichen Anlage des Instituts der Unterricht der Brüder beschlossen, und für diesen engen Kreis hatten sie bis ins einzelnste gehende Vorschriften, welche aus einer seit dem Entstehen des Instituts fortentwickelten und geläuterten Erfahrung hervorgegangen waren. Es war eine vereinzelte Ausnahme, wenn schon La Salle selbst hie und da namentlich in Pensionaten versuchsweise, den Wünschen der Eltern nachgebend, Geometrie und Zeichnen in den Kreis des Unterrichts zugelassen hatte. Das von Guizot ausgegangene Gesetz über den Primärunterricht vom 28. Juni 1833 gestattete aber einen umfassenderen Unterricht in den Volksschulen, und forderte denselben für alle Städte von mehr als 6000 Einwohnern. Diese Neuerung konnte von den Schulbrüdern nicht unberücksichtigt bleiben. Im August 1834 wurde ein Generalausschuß der ausgezeichnetsten Brüder zu Beratung der Sache in Paris versammelt und auf dessen Antrag entschied sich das im Juli 1837 in Paris zusammengetretene Generalkapitel für die Erweiterung des Unterrichts. Das Institut sollte auch den gehobenen Elementarschulen nicht nachstehen und die Eltern, wie ausdrücklich erklärt wird, „in den christlichen Schulen alle Vorteile, finden, die sie ihren Kindern wünschen". Diese Rücksicht hat in die Schulen der Brüder, wenigstens an den Orten, wo die Behörden es fordern, die Geschichte, d. h. die Landesgeschichte und „Einiges über die alten und neuen Völker" eingeführt, sodann die Geographie mit Benutzung des Globus und der Karten, und das Linearzeichnen in Verbindung mit elementarer geometrischer Formenlehre. In diesen neuen Lehrfächern hat es indes das Institut noch nicht zu durchgebildeter Erfahrung, zu genauen

Vorschriften, zu anerkannten Lehrmitteln bringen können; die sichere Übung geht hier den Brüdern ab.

In noch höherem Maße muß dies da eintreten, wo die Brüder noch weiter über ihre ursprüngliche Aufgabe hinausgreifen, indem sie alles, was irgend in Realschulen, Handelsschulen u. s. w. zu lehren verheißen wird, in den Kreis ihres Unterrichts ziehen und so auch die Söhne wolhabender Eltern, welche höhere realistische Bildung begehren, unter die religiöse, kirchliche Zucht des Instituts zu bringen trachten. In dem Pensionat der Brüder zu Passy bei Paris und in andern Pensionaten des Instituts wird Englisch und Deutsch, Mathematik, Buchhaltung u. s. w. gelehrt. Die Erziehungsanstalt der Brüder zu St. Berthuin bei Namur, mit welcher auch eine Normalschule, d. h. eine Lehrerbildungsanstalt verbunden ist, umfaßt Knaben und Jünglinge von 6 bis 20 Jahren und verheißt in ihrem Prospekt für den oberen dreijährigen Kursus außer dem Religionsunterricht neben dem Gewöhnlichen auch Unterricht in allgemeiner Grammatik, französischer Sprache und Litteratur, Rhetorik, Logik, Mythologie, Algebra, Trigonometrie, Physik, Chemie, kaufmännischem Rechnen, doppelter Buchhaltung, Handelsrecht, Nationalökonomie, Feldmessen, Planzeichnen und architektonischem Zeichnen, und neben diesem wüsten Vielerlei noch fakultativen Unterricht im Holländischen, Deutschen, Englischen, Italienischen, in Vokal- und Instrumentalmusik und im „akademischen" Zeichnen. In der höhern Schule der Brüder zu Koblenz, welche Knaben von $5^1/_2$ bis zu 14 Jahren umfaßt und in welcher Französisch und Englisch neben den andern Unterrichtsgegenständen preußischer Realschulen getrieben wird, hatte man einige Jahre hindurch in Anbequemung an die Wünsche der Eltern einen Ausweg gefunden, auch Latein zu lehren, welches zu kennen und zu betreiben den Brüdern durch ihre Regel verboten ist. Es wurde nämlich den Zöglingen der Brüderschule in einem Nachbarhause von einem dazu engagierten, dem Institut sonst nicht angehörigen Manne gelehrt, welcher auch einen heidnischen Schriftsteller (Nepos) unbedenklich lesen ließ.

Eine andere Nachgiebigkeit hat in dem Waisenhaus der Brüder unweit Koblenz auch dem Turnen Eingang verschafft, welches bis zur zweiten Hälfte unseres Jahrhunderts Würdenträger der katholischen Kirche als entlehnt „aus der protestantischen Rüstkammer" mit großer Ungunst behandelten. Die Brüder selbst konnten es freilich nicht zeigen und lehren: ihre Tracht und die ihnen vorgeschriebene Körperhaltung verträgt sich nicht damit. Aber ein Freund des Instituts und des Turnens hatte es übernommen, es unter den Augen der Brüder im Hofe des Waisenhauses zu bestimmten Zeiten zu lehren.

Wo sich nun die Brüder über ihre ursprüngliche Sphäre, den Unterricht der Volksschule versteigen, da können sie der Aufgabe nicht genügen. Die vorgeschriebene religiöse Unterweisung, die Andachtsübungen, die ihnen eigene Art der Zucht bringen sie allerdings auch in ihre höheren Schulen mit. Doch auch auf diesem Gebiete ist ihnen eine große Anbequemung nicht fremd. In der Schule zu Koblenz werde weniger oft und viel gebetet, als in den Brüderschulen in Frankreich und Belgien, weil man es hier nicht wünsche, sagte 1853 der Unterdirektor der Schule einem Besucher. Für den höheren Unterricht aber fehlen den Brüdern die genauen Vorschriften, welche sie im Elementarunterricht leiten; vom Unterricht in andern Sprachen als in der Muttersprache z. B. wissen die Vorschriften nichts; Überlieferung, Übung, Vorbild älterer Brüder läßt hier im Stich; innerhalb der Genossenschaft und in ihrem Geiste Lehrer für den höheren Unterricht zu bilden, sind keine genügenden Einrichtungen da; die Brüder sind auf die Nachahmung realistischer Schulen des Landes, wo sie auftreten, angewiesen, welche nicht im Geist des Instituts arbeiten und nicht selten selbst noch unsichere Versuche machen; die Anforderungen des Publikums regulieren den Lehrplan, nicht die Erfahrung, der Geist, die Regel der Genossenschaft, Lehrbücher für den höheren

Unterricht hat die Genossenschaft erst wenige hervorbringen können; andere, die im Geist des Ordens wären, sind schwer zu finden. Alle diese Hindernisse des Gedeihens steigern sich, wenn die in Frankreich wurzelnde Genossenschaft höhere Schulen auf deutschem Boden gründet und vor der Aufgabe steht, das was in Frankreich zur Geltung gekommen, der deutschen Art anzupassen. In der Schule zu Koblenz fand sich bei einem Besuch ein von deren Vizedirektor ausgearbeiteter, 1853 gedruckter „Versuch eines Kursus der Mathematik für höhere Schulen" im Gebrauch, ein ganz gewöhnliches, doch verständig angelegtes Büchlein, welches nach der Vorrede bezweckt, dem Übelstande, aus den Beweisen eine bloße Gedächtnissache zu machen, zu steuern und klares folgerichtiges Denken zu fördern. Für den deutschen Unterricht war in den Oberklassen Bones Lesebuch eingeführt, welches, schwerlich im Geist des Ordens, Stücke von Goethe, Schiller, Lessing, Gleim, Krummacher, Paul Gerhard enthält; für die Geschichte die bekannten Tabellen des Protestanten Kohlrausch durch Diktate mit einer Masse dürrer Notizen und Namen, historischer und geographischer, z. B. aus der altpersischen Geographie, einer Übersicht der griechischen Geschichte von Agamemnon bis König Otto bereichert; für die vaterländische Geschichte eines der zahlreichen lobrednerischen, aber dürren und unfruchtbaren Kompendien, in welchem übrigens das Konfessionelle durchaus neutral behandelt wird, und die protestantischen Könige von Preußen als fromm und gerecht gerühmt werden. Aus der mathematischen Geographie war den 12—14jährigen Knaben manches von den Keplerschen Gesetzen, vom Perihelium und Aphelium, vom platonischen Jahr u. dgl. diktiert. Gegen solche oder ähnliche Mißgriffe schützt die Brüder bis jetzt freilich weder Regel und Überlieferung, noch sind die Vorgesetzten dazu angethan, auf den Gebieten des höhern Unterrichts berichtigend einzugreifen.

Anders aber steht es, wo die Brüder in ihrer ursprünglichen Sphäre, der Volksschule, geblieben sind. Hier können sie und ihre Leistungen vor einer Beurteilung wol bestehen, die nicht von vornherein ihnen deswegen feindselig ist, weil sie entschieden im Dienst der römischen Kirche arbeiten, und die es in der Ordnung findet, daß römisch-katholische Kinder durch die Volksschule ihrer Kirche nicht entfremdet, sondern zugeführt werden. Daß Neid, Eifersucht und andere Leidenschaften nicht ausgetilgt werden durch klösterliche Zurückgezogenheit und mönchisches Gewand und Ordensregel, — daß sie nur eine andere, auch wol schlimmere Gestalt durch diese Schranken gewinnen, das wissen wir freilich und das wird allerdings auch für die Schulbrüder gelten. Aber der unbefangene Beobachter wird auch bei ihnen finden, daß die strenge Regel und das gemeinsame Leben nach derselben auch sittlich schirmend und stärkend wirkt, und daß das Meiden der Versuchungen, auch das ängstliche und peinliche, vielen zur sittlichen Wolthat wird. Und auch das tritt an manchem Bruder unverkennbar hervor, daß die volle Hingebung an einen bedeutenden, aber demütigen Beruf dem Leben eines Menschen eine hohe Weihe zu geben vermag und auch den veredelt und hebt, welcher, wie wol die meisten der Brüder, in engen Lebenskreisen und geistiger Beschränktheit aufgewachsen ist. Geniale und originelle Lehrerthätigkeit kann sich unter den Brüdern freilich gegenüber den Vorschriften und Überlieferungen, die sie bis ins kleinste hinein binden, nicht entwickeln, und wenn sich strebende selbständige Geister unter ihnen finden, mögen diese sich wol beengt und gedrückt fühlen. Der oben erwähnte Vizedirektor der Brüderschule in Koblenz, welcher den Unterricht in dieser mit Gewandtheit leitete, trat später aus dem Orden und zugleich aus der römischen Kirche aus, und gab als Grund dieses Schritts an, das mechanische Treiben habe ihm das Ganze verleidet. In der Regel aber bewegen sich die Brüder zufrieden und sicher in den eng vorgezeichneten Bahnen, und die Volksschule fährt nicht übel dabei, wenn nicht das subjektive Belieben der Einzelnen in ihr waltet, oder die nicht selten einander sehr entgegengesetzten didaktischen Systeme der wechselnden Seminarlehrer, welche einer Anzahl künftiger Elementarlehrer den Stempel ihres Geistes aufdrücken, oder auch die manchmal in

grellem Wechsel sich ablösenden Ansichten und Tendenzen der Schulverwaltung, sondern wenn eine stetige Erbweisheit langer Erfahrung das Thun des Lehrers bestimmt und Entwicklung nicht verschmäht, aber nur nach allseitigster gründlicher Prüfung neuem Raum giebt.

Das reiche Maß von Religionsunterricht und Andachtsübungen in den Brüderschulen wird nicht nur Weltleuten übergroß erscheinen wie dem Marschall Mac Mahon, welcher unlängst den Brüdern in Algier empfahl, weniger Katechismus und mehr Rechnen zu treiben, sondern auch Katholiken von tieferer und einsichtiger Frömmigkeit mögen es überreich finden und besorgen, daß es in seiner spätern Nachwirkung die Schüler der Kirche nicht gewinnen, sondern entfremden möchte. Was aber die übrigen Unterrichtsgegenstände der Volksschule betrifft, so stellen sich die Brüderschulen nach dem Urteil katholischer und protestantischer deutscher Schulmänner, welche dieselben wiederholten Untersuchungen unterzogen, in ihren Leistungen durchschnittlich andern Schulen gleich, und bei dem Wert, den sie auf Gedächtnisübung legen, und der ausdauernden Sorgfalt in derselben, neben welcher allerdings die geistige Anregung, die sogenannte formale Bildung zurücktritt, statten sie ihre Schüler mit einem reicheren und sicherern Vorrat nützlicher Kentnisse und Fertigkeiten aus, als viele andere katholische und protestantische Volksschulen. Das heitere Leben, die friedliche Ruhe, Ordnung und Zucht in den Brüderschulen aber und die Vermeidung alles unnützen Geschwätzes in ihnen darf musterhaft genannt werden.

Eine erhebliche Seite der Sache ist der Aufwand, den die Brüderschulen fordern. Den einzelnen Bruder verpflichtet freilich sein Gelübde zu unentgeltlicher Wirksamkeit, aber dafür, daß ihm diese möglich sei, sorgt die Genossenschaft und muß zu dem Ende sehr bedeutende Anforderungen an die Gemeinden, die Wolthäter, die höhere Geistlichkeit stellen, wenn eine Brüderschule errichtet werden soll. Jede Niederlassung der Genossenschaft soll aus mindestens drei Brüdern bestehen; nur ganz ausnahmsweise werden nur zwei Brüder ausgesendet; einer allein nie. Zum Unterhalt eines jeden Bruders sind an die Genossenschaft in den französischen Departements wenigstens 600 Francs (160 Thaler, 280 Gulden) zu zahlen, in Paris 750 Francs, im Auslande je nach den Ortsverhältnissen eine entsprechende Summe. Außerdem für jeden Bruder zur Reise und ersten Einrichtung 1200 Francs, oder, wenn er in ein schon eingerichtetes Haus gesendet wird, 700 Francs. Ferner für jeden als Ersatz der Kosten seiner Ausbildung an das Noviziat, aus welchem er kommt, 600 Francs. Unter Umständen werden die Forderungen etwas ermäßigt, wie bei Errichtung der Schule in Koblenz geschah, wo es galt, zuvörderst festen Fuß zu fassen. Die vorschriftmäßige Einrichtung von wenigstens zwei Klassenzimmern und der Aufwand für die vorgeschriebenen Prämien tritt zu diesen Kosten. Dazu kommt, daß die Brüder in oberen Klassen höchstens 60, in unteren höchstens 100 Schüler unterrichten sollen, und daß für den Mädchenunterricht, mit welchem die Brüder sich nicht befassen dürfen, anderweitig gesorgt werden muß. Nur größere und wolhabende Gemeinden oder begüterte und opferwillige Wolthäter können also die Kosten einer Brüderschule auf sich nehmen. Die Pensionate und für Kinder wolhabender Eltern errichteten höheren Schulen der Brüder bestreiten indes ihren Aufwand aus den Zahlungen der Pensionäre oder einem Schulgeld, welches nicht an die Brüder, sondern an den Patron der Schule bezahlt wird. In der Anstalt zu Berthuin beträgt die Pension jährlich außer einigen Nebenunkosten 500 Francs; in der Schule zu Koblenz zahlt, wie oben bemerkt, jeder Knabe 12—16 Thaler jährlich.

Außer der von La Salle gegründeten Kongregation, deren Entstehung, Entwicklung, Richtung, Wirksamkeit bisher dargestellt ist, sind vor und nach ihr zahlreiche dem Unterricht im Dienst der römischen Kirche gewidmete Genossenschaften entstanden, welche in allem Wesentlichen, was ihre Richtung und die Bedingungen ihrer Thätigkeit betrifft, jener so sehr gleichen, daß eine kurze Notiz über sie völlig ausreicht.

Einzelne derselben haben sich grundsätzlich auf den Unterricht im Christentum beschränkt, die Unterweisung in den Kenntnissen und Fertigkeiten, deren das bürgerliche Leben bedarf, ausgeschlossen, sind deshalb auch nur wenig beliebt geworden und haben nur geringe Ausbreitung erlangen können. So die Väter der christlichen Lehre (padri della dottrina Christiana, Doctrinarii), welche Marcus de Sadis im J. 1562 in Rom gründete, und Papst Pius V. 1571 bestätigte. Unter dem Einfluß der Jesuiten entstehend haben sie, Priester und Laien, dem Volke, besonders den Kindern, den Katechismus einzuprägen. Unter ihren Mitgliedern nennen sie den gelehrten Kirchenhistoriker Baronius, lassen aber auch nach einer Verordnung bei Helyot (Geschichte der Mönchsorden IV, S. 521) Laien zu ihrer Genossenschaft zu, welche nicht lesen können und deshalb, statt das Brevier zu lesen, nur den Rosenkranz zu beten haben. Sie wirken noch jetzt in Italien.

Gleicher Aufgabe waren die oft mit ihnen verwechselten Väter der christlichen Lehre (pères de la doctrine chrétienne, doctrinaires). Ein französischer Edelmann, César de Bus, welcher als Freiwilliger gegen die Hugenotten mitgefochten hatte, und später Priester wurde, gründete ihre Kongregation 1593 in Avignon, um den Katechismus in Häusern und auf Straßen jedermann zu lehren; 1597 erfolgte die päpstliche Bestätigung. Große Ausdehnung hat sie nie erlangt; durch die Revolution von 1789 gieng sie unter, und ist nicht wieder erstanden.

Lebensfähiger haben sich diejenigen Kongregationen erwiesen, welche dem Bedürfnis vielseitiger entgegenkommen, indem sie mit dem Religionsunterricht den allgemeinen Unterricht der Elementarschule verbinden, oder auch in den höheren Unterricht übergreifen. Frankreich ist das Hauptgebiet ihrer Thätigkeit. Vor der Revolution von 1789 war der Volksunterricht in Frankreich weder beliebt noch wurde er von der Kirche oder von den Staatsbehörden mit durchgreifender Entschiedenheit gefordert; neben den Brüdern von La Salles Regel waren indes einzelne religiöse Kongregationen in beschränkter Ausdehnung für denselben thätig. Die Revolution zersprengte sie alle. Das erste Kaiserreich, dessen Budget nichts für Volksschulen auswarf und den Gemeinden für sie nichts als die Beschaffung einer Lehrerwohnung auflegte, so daß der allgemeine Unterricht wesentlich auf freiwillige Thätigkeit angewiesen war, duldete die wider erwachende Thätigkeit einzelner Kongregationen für Unterricht, ermächtigte aber nur die Schulbrüder La Salles, und seit Napoleons völligem Bruch mit dem Papst im Jahr 1809 konnte von einer Begünstigung von Schulen kirchlicher Richtung nicht mehr die Rede sein. Eine königliche Ordonanz vom 20. Febr. 1815 sprach die Notwendigkeit allgemeiner Volksschulen auf kirchlicher Grundlage aus; da aber das Budget des restaurierten Frankreichs für Volksschulen nur die elende Summe von 50 000 Franken auswarf, so waren dieselben nach wie vor der freiwilligen Thätigkeit hauptsächlich religiöser Kongregationen überlassen, welchen der Geist der Restauration energisch sich zuwendete. Zwar blieben die La Salleschen Schulbrüder an Beliebtheit und Ausbreitung allen anderen voraus, aber der Aufwand, den sie fordern, schließt sie von der Wirksamkeit in Dörfern und unbemittelten Orten aus, die Überlieferung alter Kongregationen erwachte, die Lust an eigenen neuen Schöpfungen auf diesem Gebiete machte sich geltend. So wurden seit der Restauration zahlreiche, unter dem Namen Schulbrüder zusammenzufassende Kongregationen teils hergestellt, teils neu gegründet, welche großenteils nur für einzelne Diözesen bestimmt sind, und ihre Glieder auch einzeln in Dorfschulen entsenden, andrerseits aber vielfach auch wie La Salles Kongregation mit höherem realistischem Unterricht, Pensionaten u. dgl. sich befassen. — Die Revolution von 1848 ist der Entwicklung und Ausbreitung aller dieser Genossenschaften den politischen Konjunkturen gemäß sehr förderlich geworden, aus der nachstehenden Aufzählung, für deren Vollständigkeit doch nicht einmal eingestanden werden kann, ergiebt sich ihre Manigfaltigkeit und Ausbreitung.

Die von Vincenz von Paula 1624 hauptsächlich für das Seelenheil der niedern

Stände gegründete Genossenschaft der Priester der (inländischen und auswärtigen) Mission, welche von dem Kollegium des heil. Lazarus in Paris, ihrem Haupthause, welches sie schon 1632 erwarben, gewöhnlich Lazaristen heißen, beschäftigen sich auch mit dem Volksunterricht, welchen hauptsächlich die Laienbrüder der Genossenschaft betreiben. Durch die Revolution aufgelöst, durften sie schon 1804 sich wider sammeln, wurden aber 1809 von Napoleon wider unterdrückt und haben dann, nachdem sie 1819 staatlich ermächtigt waren, eine ausgebreitete Thätigkeit in Frankreich, Belgien, Algier, in Konstantinopel, Syrien, Ägypten, Amerika entfaltet; auch in Deutschland, wo sie u. a. in Köln, Neuß, Münstereifel, Malmedy, Hildesheim Häuser haben.

Nach dem heil. Joseph als dem Vorbilde christlicher Jugendpflege heißen verschiedene Genossenschaften von Schulbrüdern Josephiten, frères de St. Joseph. Eine Kongregation dieses Namens wurde für Missionspredigt und Jugendunterricht schon 1643 zu Lyon durch den Priester Cretinet gegründet. Eine andere, durch den Pfarrer Dujarrie für das Bistum Le Mans gegründet und 1823 staatlich autorisiert, hat ihr Haupthaus zu Beille an der Loire. Eine dritte, ebenfalls 1823 staatlich autorisiert, arbeitet im Departement der Somme. Eine vierte wirkt in Belgien, hauptsächlich für Erziehung der Jugend höherer Stände, und hat ihr Haupthaus zu Grammont in Ostflandern.

Schulbrüder der Jungfrau Maria, frères de Marie, wurden 1816 für die Diözese Lyon gegründet; eine andere Kongregation desselben Namens stiftete der Abbé Cheminade zu Bordeaux; sie wurde 1825 staatlich anerkannt und wirkt auch im Elsaß. Eine Kongregation von Brüdern der unbefleckten Empfängnis Mariä hat u. a. ein großes Pensionat für höhern realistischen Unterricht zu Roermonde in Nordbrabant.

Für Bretagne gründete der Abbé Lamennais, ein Bruder des berühmten Schriftstellers, und der Priester Deshaies 1820 eine christliche Genossenschaft, congrégation chrétienne, von Schulbrüdern zu Ploërmel, welche 1822 staatlich anerkannt wurde, und auch in Algier und Westindien Schulen hat.

Die Brüder vom heil. Antonius, société des écoles chrétiennes du Faubourg St. Antoine, durch Ordonnanz von 23. Juni 1820 staatlich anerkannt, sind nur in Paris und der Umgebung thätig.

Eine Kongregation von Brüdern der christlichen Lehre, frères de la doctrine chrétienne, für das Bistum Straßburg wurde 1821, eine andere gleiches Namens für das Bistum Nancy wurde 1822 staatlich anerkannt.

Für die Volksschulen der Vendée und der angrenzenden Departements oder das Bistums Luçon wurden 1823 die Brüder vom heiligen Geist, frères de l'instruction chrétienne du St. esprit, staatlich genehmigt. Ihr Haupthaus ist zu St. Laurent sur Sèvres.

Brüder für christlichen Unterricht (de l'instruction chrétienne), von ihrem Haupthause zu St. Paul trois chateaux auch Brüder vom heil. Paul genannt, erlangten 1823 die staatliche Anerkennung für das Bistum Valence an der Drome; eine andere Kongregation von Schulbrüdern desselben Namens wurde 1829 für das Bistum Viviers (Departements der Ardeche und der obern Loire) staatlich anerkannt. Letztere heißen von ihrem Hauptsitz Puy auch Brüder von Puy und haben auch in Nordamerika Schulen gestiftet.

Für die Schulen des Rhonedepartements wurde die association du St. Viateur zu Vourles durch den Priester Querbes gegründet und erwarb die staatliche Anerkennung kurz vor dem Sturz der Bourbons durch Ordonnanz vom 10. Januar 1830.

Auch die spätere Zeit sah noch Genossenschaften von Schulbrüdern entstehen. So die von den Brüdern Baillard 1837 gegründete Kongregation, deren Haupthaus zu Vaudemont in Lothringen ist, und die Brüder der heiligen Familie, welche zu Belley im Departement des Ain (Jura) entstanden, 1841 vom Papst bestätigt wurden.

Über die französischen Schulbrüder vom Kreuz, frères de la croix, war näheres nicht zu finden.

Auch das katholische Irland und England hat bereits seine Schulbrüder, eine von E. Rice gegründete Kongregation, welche von Dublin aus in England und Ostindien wirksam geworden ist.

Deutschland hat keine eigenen Schulbrüderkongregationen hervorgebracht; nur hie und da sind, wie oben bemerkt wurde, Brüder von La Salles Regel und Lazaristen aus der Fremde herübergekommen. Aus Spanien und Portugal kommt keine Kunde von Schulbrüdern; ebensowenig aus dem Osten Europas. Frankreich war und ist ihre eigentliche Heimat. Etwa ein Viertel der französischen Knaben im Alter des Elementarunterrichts, gegen 450 000 auf jedes Jahr, werden gegenwärtig nach Jules Simon von Schulbrüdern unterwiesen. Nur wo ein Bedürfnis nach Unterricht im Volke erwacht ist, wie in Frankreich, besonders seit 1879, und nicht, wie in Deutschland, überall umfassende Fürsorge des Staats und der Gemeinden dem Bedürfnis entgegenkommt, ist ein empfänglicher und lohnender Boden für die Schulthätigkeit von Kongregationen, die aus eigenem Antrieb wirken.

Zahlreicher noch und manigfaltiger als die Kongregationen der Schulbrüder sind die dem niedern und höhern Unterricht und der Erziehung sich widmenden weiblichen Orden und Genossenschaften. Die sittlichen Zustände des Orients und der romanischen Länder haben es von je unrätlich erscheinen lassen, die Mädchen männlichen Lehrern anzuvertrauen und auch für das katholische Deutschland ist diese Anschauung früh geltend geworden. Auch die protestantischen Kirchenordnungen des 16. Jahrhunderts teilen dieselbe vielfach, wenn sie eigene Mädchenschulen unter Lehrerinnen fordern; hinter welcher Forderung die schwierige und bedenkliche Ausführung bekanntlich sehr zurückgeblieben ist. Lehrerinnen und Erzieherinnen können aber fast nur in religiösen Genossenschaften gebildet werden, da es andere Veranstaltungen dazu nicht gab und noch jetzt selten giebt. Klerikaler Einfluß und religiöser Eifer verbunden mit dem Verlangen nach einer gesicherten Lebensstellung hat dann jederzeit den weiblichen religiösen Genossenschaften zahlreiche Glieder zugeführt. Sofern sie mit Erziehung und Unterricht sich befassen, pflegt man sie bei manigfacher Verschiedenheit unter dem Namen Schulschwestern zu begreifen. Den allgemeinen Grundzügen nach kehren bei ihnen dieselben Zwecke und Einrichtungen wider, welche oben bei den Brüdern nach La Salles Regeln ausführlich erörtert sind. Die Gelübde sind auch für sie die der Armut, der Keuschheit und des Gehorsams, doch binden dieselben seit der Revolution meist nach Vorschrift staatlicher Gesetze nur auf eine bestimmte Zeit, in Frankreich auf drei Jahre, nach deren Ablauf sie ausscheiden und sich verheiraten können, wo ihnen dann kirchliche Trauung nicht versagt werden darf. Doch erregt es in den seltenen Fällen, in welchen dies vorkommt, in der Regel großes Ärgernis. Den Genossenschaften pflegen männliche Leiter und Berater, Väter, Superioren, Beichtväter, zur Seite zu stehen; aber auch den Oberinnen der einzelnen Häuser und Institute pflegt es an Umsicht, Welterfahrung, Thatkraft nicht zu fehlen. Ihren Unterhalt finden die weiblichen Orden und Genossenschaften in gleicher Weise, wie die Schulbrüder, durch Liebesgaben, Legate, Leistungen von Gemeinden und Wolthätern. Vielfach kommt dazu die Mitgift, dos, welche eine Schwester dem Institut, welchem sie beitritt, nach Maßgabe ihrer Mittel zuzubringen hat, wofür ihr lebenslängliche Versorgung zugesichert wird. Bei einem rheinischen Schwesterhause z. B. betrug diese Mitgift in neuerer Zeit für die eine Schwester 500 Thlr., für eine andere 300 Thlr. für die Zeit ihres Noviziats und weitere 1000 Thlr. bei ihrer schließlichen Aufnahme. Auch die Pensionate, welche von Schulschwestern geleitet werden, bilden eine erhebliche Quelle der Subsistenzmittel, obschon die Pensionspreise in der Regel sehr mäßig sind und z. B. in dem Pensionat der Stiftsdamen zum heiligen Grabe in Bilsen bei Mastricht nur 300 Francs, in einem Pensionate der Franziskanerinnen bei Bonn 100 Thlr. jährlich, freilich mit manchen Neben=

kosten betragen. Der zahlreiche Besuch dieser Pensionate macht diese Billigkeit möglich. Wie im Mittelalter schon vornehme Mädchen in der Regel in klösterlichen Anstalten eine mehrjährige Erziehung erhielten, so pflegen jetzt, nachdem es auch für den wolhabenden Mittelstand Regel geworden ist, heranwachsende Mädchen in Pensionen zu schicken, katholische Eltern, auch solche, welche nicht gerade streng kirchlich sind, ihre Töchter klösterlichen Pensionaten anzuvertrauen. Der Unterricht und der Ton der Erziehung in diesen richtet sich natürlich mehr oder weniger nach den Ansprüchen des Publikums; es werden die gewöhnlichen Unterrichtsgegenstände höherer Mädchenschulen betrieben, neuere Sprachen u. dgl., und neben der ascetischen Haltung und den reichlichen Andachtsübungen finden auch die Lektionen des Tanzmeisters und weltlicher Gesang und weltliche Musik ihren Platz in berühmten und zahlreich besuchten Klosterpensionaten.

An einzelne Schulen werden auch die Schulschwestern wie die Brüder von La Salles Regel meist nur zu zweien oder auch mit einer dritten für den gemeinsamen Haushalt entsendet, und allerdings können sie der gegenseitigen Unterstützung und Behütung nicht füglich entbehren. Den Ortsgeistlichen sind sie als willige Gehilfinnen in allen Angelegenheiten des kirchlichen Lebens durchgängig sehr willkommen, da sie großenteils nicht nur zum Schulehalten, sondern auch zur Krankenpflege und anderen Liebeswerken bereit und vorgebildet sind.

Bei Aufzählung der einzelnen für weibliche Erziehung bestimmten Kongregationen dürfen auch die alten Orden nicht übergangen werden, welche ursprünglich nur der Ascese und dem beschaulichen Leben zugewendet, später zweimal in der mit der Restauration und besonders mit dem Jahre 1848 für die römische Kirche begonnenen neuen Zeit zu neuem Leben erwacht sind und sich wider ausbreiten und um ihr erneuertes Dasein vor der Welt und vor sich selbst zu rechtfertigen, sich gemeinnütziger Thätigkeit und besonders der Erziehung widmen.

So die Benediktinerinnen, von ungewisser Entstehungszeit, in deren Klöstern früh Mädchen der höheren und höchsten Stände erzogen werden und zu welchen die Klosterfrauen von St. Maur gehören, welche noch jetzt in Paris mit staatlicher Anerkennung unterrichten. Auch die Cisterciensenserinnen oder Bernardinerinnen, ein gegen 1210 entstandener Zweig des Benediktinerordens, befaßten sich früh mit dem Unterricht vornehmer Mädchen; am bekanntesten ist ihre Erziehungsanstalt in dem 1622 durch Angelica Arnauld reformierten Kloster Port-Royal (s. d. Art.) bei Paris, einer Hauptstätte des Jansenismus, geworden; in Paris wirken sie noch jetzt, doch nur in geringer Ausdehnung. Ein weiterer Zweig der Cistercienser, die Trappisten, gründete aus Frankreich vertrieben im Jahre 1796 eine Kongregation von Trappistinnen in der Schweiz im Kanton Freiburg zu Valsainte, welche verpflichtet wurden, unentgeltlich Schule zu halten. Unter Kaiser Paul fanden sie vorübergehend Stätten der Zuflucht und der Wirksamkeit im russischen Polen, später in einem Kloster bei London; zu Erstarkung und Ausdehnung sind sie nicht gelangt.

In vielfachen Verzweigungen und unter verschiedenen Benennungen arbeiten die Franziskanerinnen für Unterricht und Erziehung, wie für Krankenpflege und andere Werke der Liebe, teils als regulierte Klosterfrauen, teils als Tertiarierinnen (d. h. Frauen vom dritten Orden des heil. Franziskus, welche in der Welt leben dürfen, aber nach der Ordensregel, soweit es möglich ist). Zu ihnen sind die Clarissinnen zu rechnen, welche zu Anfang des 13. Jahrhunderts durch die heil. Clara, die geistliche Tochter des Franziskus von Assisi, gegründet wurden und sich u. a. in Bayern und Österreich mit Unterricht beschäftigen. Als Tertiarierinnen nach der Regel des Franziskus sind auch die Elisabethinerinnen zu betrachten, welche sich nach der heil. Elisabeth von Thüringen († 1231) nennen, und als klösterlicher Orden im Jahre 1395 zu Foligno durch Angelina di Corbaro konstituiert wurden. Ihre Hauptthätigkeit ist der Krankenpflege zugewendet, aber auch Kinder pflegen, Unterricht von Waisenmädchen,

Asyle für Dienstmägde fallen nach Umständen in ihren Wirkungskreis. In Österreich, Ungarn, Schlesien, wo in Breslau ihr Wirken Fr. v. Raumer im Jahre 1811 mit hoher Achtung erfüllte, in den Rheinlanden, u. a. in Köln und Aachen, in Frankreich, wo sie die Revolution überdauert haben, und unter dem Namen soeurs de la misericorde oder nach der Farbe ihrer Gewänder soeurs grises bekannt sind, entfalten sie eine ausgedehnte Thätigkeit. Andere Franziskanerinnen wirken mit Eifer und Rührigkeit für Armen- und Waisenunterricht, aber auch in höheren Mädchenschulen und Klosterpensionaten für höhere Stände. Eines ihrer Pensionate ist 1850 auf der Insel Rolandswerth unter dem Siebengebirge, ein anderes 1853 unweit Geldern, ein anderes bei Bonn errichtet worden; andere bestehen in Westfalen, in Österreich und in Belgien. Seit 1850 haben sie ein Institut zu Rottenburg in Württemberg. An die Kapuziner, den Nebenzweig der Franziskaner, hat sich der 1538 in Neapel gegründete Orden der Kapuzinerinnen angelehnt, welcher in Italien, Bayern, der Schweiz, selbst in Peru in geringer Ausdehnung fortbesteht und sich neben andern Werken der Liebe auch mit Unterrichten, namentlich von Waisenmädchen befaßt. Tertiarierinnen nach Franziskus' Regel sind auch die Hospitaliterinnen von der christlichen Liebe unsrer lieben Frau, auch soeurs de St. Michel. Von Magdalene Lamy zu Caen in der Normandie im Jahre 1641 gegründet und 1666 päpstlich bestätigt, haben sie die Revolution überlebt und haben ihr Mutterhaus jetzt in Paris. Ursprünglich zur Besserungsarbeit an gefallenen Mädchen berufen, haben sie sich auch der Arbeit der Schule unterzogen.

Auch der alte Orden der Dominikanerinnen ist lehrend thätig in Österreich, in Bayern, wo sie seit König Ludwig I. an Stadtschulen beschäftigt werden, in Baden, wo sie ein großes Schulinstitut zu Adelshausen bei Freiburg haben, in Frankreich, wo ihr jetziges Haupthaus zu Nancy sich befindet.

Die Carmeliterinnen, der strenge Orden unsrer lieben Frau vom Berge Carmel, 1451 gestiftet, 1535 durch die heil. Theresia reformiert und bestimmt, der beginnenden Häresie entgegenzuarbeiten, wirken u. a. in Österreich, am Rhein, in Nordamerika, indem sie Schulen und Pensionate halten, Lehrerinnen aussenden und Kranke pflegen. Auch in Frankreich sind sie widerhergestellt, namentlich in der Bretagne und Normandie, wo sie ein Haupthaus in Avranches haben.

Andere Orden und Genossenschaften sind gleich bei ihrer Gründung dem Unterricht und der Erziehung gewidmet worden. Einer der ältesten und ausgebreitetsten ist der der Ursulinen. Die im Jahre 1807 kanonisierte Angela Merici von Desenzano verbindet sich im Jahre 1535 in Brescia mit einer Anzahl Jungfrauen, welche zu den drei gewöhnlichen Gelübden als viertes auf sich nehmen, die Jugend zu erziehen und Kranke zu pflegen. Von Anfang an tritt die Absicht bei ihnen hervor, der Reformation zu steuern. Vom Papst schon 1544 bestätigt, leben sie anfänglich in der Weise der Tertiarierinnen in der Welt ihren Gelübden nach; 1618 gestalten sie sich auch als klösterlicher Orden nach Augustins Regel und werden als solcher von Papst Paul V. bestätigt. Schon vorher durch Karl Borromäus' Gunst gehoben, werden sie durch Cäsar von Bus, den oben erwähnten Gründer der Doktrinarier, 1596 in Frankreich eingeführt, wo sie die Revolution überdauern und noch jetzt Haupthäuser u. a. in Troyes haben. Auf Betrieb des Franz von Sales lassen sie sich 1635 in Savoyen nieder; 1639 finden sie sich schon in Canada. Von Frankreich aus gehen sie auch nach Belgien, Holland, Deutschland über; in Köln wird 1639 ihre erste Niederlassung in Deutschland gegründet, eine andere 1650 in Prag, 1651 in Aachen. In Bayern u. a. in Würzburg, in Baden u. a. in Freiburg, in Österreich bis nach Siebenbürgen, in Hildesheim, in den Rheinlanden u. a. in Trier, Düsseldorf, bei Bonn, in Ahrweiler und Boppard wirken sie. Ihre Zahl wird auf 3000 geschätzt. Wie ihre Kongregationen nur in losem Zusammenhang stehen und in ihren Ordnungen und Einrichtungen sehr manigfaltig sind, so umfaßt ihre Thätigkeit auch Armenschulen, untere Elementarschulen und

höhere Mädchenschulen, Pensionate, in welchen elegante Weltbildung erworben werden soll, sowie Bildungsanstalten für Lehrerinnen.

Von umfassender Wirksamkeit sind auch die Englischen Fräulein. Sie werden oft verwechselt mit den Angeliken (Angelicae, Engelreine), einer Kongregation von geringer Ausdehnung in Italien, welche um 1534 in Mailand durch Gräfin Torelli gegründet wurde, um an der Rettung gefallener Mädchen zu arbeiten, indes auch eine Erziehungsanstalt für adelige Waisenmädchen in Mailand hat. Die Englischen Fräulein wurden gegen 1601 durch die Engländerin Maria Ward zu St. Omer in Artois zunächst für Engländerinnen, welche vor der Häresie aus England flohen, gegründet und fanden bald, besonders durch Erziehungsanstalten für vornehme Mädchen weite Verbreitung, auch in Portugal, Spanien, Italien. In München gründeten sie schon 1622 eine Anstalt. Im Jahre 1630 von Papst Urban VIII. als häretisch unterdrückt, wurden sie 1703 hergestellt und entfalten seitdem eine bedeutende Thätigkeit. An Klausur und lebenslängliche Gelübde sind sie nicht gebunden; ihre Oberinnen sollen adelig sein; übrigens sind außer den dienenden Schwestern adelige und bürgerliche Fräulein in der Genossenschaft. Ihre Hauptarbeit ist Pensionaten in vornehmem Stil gewidmet; im vorigen Jahrhundert noch trieben ihre Zöglinge auch das Lateinische und lasen z. B. den Augustin de civitate dei. In Österreich, in Bayern z. B. in München, Augsburg, Bamberg, in Mainz, seitdem der dortige Bischof Colmar 1807 ihre Herstellung für Frankreich erwirkte, finden sich Pensionate der Fräulein; unter Umständen befassen sie sich auch mit dem Elementarunterricht, z. B. in Fulda, wo der höhere Unterricht der Mädchen nicht in ihren Händen ist; auch der Krankenpflege entziehen sie sich nicht. Ihre Zahl wird auf mehr als 1000 geschätzt.

Zu Erziehung, Krankenpflege und andern Liebeswerken sind auch die Salesianerinnen oder Visitandinen verpflichtet. Um 1610 durch Franz von Sales, nach welchem sie ihren Namen haben, in Gemeinschaft mit Frau Franziska von Chantal zu Annecy in Savoyen gestiftet, und 1618 als Orden von der Heimsuchung (visitatio) unsrer lieben Frau päpstlich anerkannt, haben sie sich in Frankreich, wo sie nach der Revolution erneuert worden sind, und ein Haupthaus in Paris haben, in Italien, Deutschland, Ungarn, Polen, Irland, Amerika, Syrien ausgebreitet, unterrichtet und Pensionate gegründet, deren neuerdings auch eins in Moselweiß bei Koblenz entstanden ist. Es darf auch hier von ihnen erwähnt werden, daß sie die ihnen anvertraute Tochter des bekannten Calas, welcher 1762 zu Toulouse unschuldig gerädert wurde, weil er seinen Sohn aus protestantischem Fanatismus ermordet haben sollte, mit Liebe erzogen haben, und daß dieselbe Protestantin geblieben ist.

Die Frauen des Fleisch gewordenen Worts, 1625 durch Johanna de Matel zu Lyon gestiftet und 1633 päpstlich bestätigt, haben ebenfalls die Revolution überdauert und wirken noch jetzt in Frankreich, namentlich in Paris, für Krankenpflege, Armenschulen und Kinderpflegen, aber auch in Pensionaten.

Das 17. und auch noch das 18. Jahrhundert brachte überhaupt vor allem in Frankreich zahlreiche Genossenschaften von Schulschwestern hervor. Gegen 1636 gründet Franziska von Blosset unter dem Beirat von Vincenz von Paul in Paris die nach der Revolution wider hergestellte Genossenschaft der Töchter der heil. Genovefa. Von demselben Vincenz beraten stiftet Frau von Pollalion die Genossenschaft der Schwestern von der Vorsehung, die noch jetzt ein Haupthaus zu Portieux im Departement der Vogesen und zu Evreux in der Normandie haben und sich in Frankreich dadurch vor andern Schulschwestern auszeichnen, daß sie auch einzelne Lehrerinnen an Schulen aussenden. Neuerdings haben sie ansehnliche Pensionate auch in Belgien, u. a. bei Verviers und in Westfalen zu Münster und Coesfeld gegründet. Eine andere Genossenschaft desselben Namens hat der Pfarrer Dujarrie, welcher oben schon als Gründer einer der Schulbrüdergenossenschaften vom heil. Joseph genannt wurde, zu Ruillé an der Loire für das Bistum le Mans gegen 1820 errichtet. Eine Anzahl verschiedener

älterer und neuerer Genossenschaften nennen sich nach dem heil. Joseph, Josephitinnen. So die von Maria Delpach 1638 zu Bordeaux gegründete, welche auch Haupthäuser in Burgund hat; die im Jahre 1650 durch den Jesuiten Médaille zu Lappuye für Auvergne und Dauphiné gestiftete. Neuen Ursprungs sind die Schwestern vom heil. Joseph, welche Frau Javouhay 1819 zu Clugny in Burgund stiftete, und welche jetzt ihr Haupthaus in Paris haben, und bereits über Frankreich und Savoyen, aber auch über Indien, Afrika, Amerika sich ausdehnen; die von Frau Vialar 1833 zu Albi in Languedoc gegründeten, welche auch in Algier arbeiten; noch eine Genossenschaft dieses Namens ist 1819 zunächst zur Unterweisung weiblicher Gefangenen errichtet worden.

Die Töchter vom Kreuz, auch Schwestern vom heil. Andreas genannt, gründete Marie Lullier, Edelfrau von Villeneuve, welche 1650 starb, unter Beirat des Franz von Sales zunächst zur Erziehung von Landmädchen in der Umgegend von Paris. Um 1806 erneuerte der Priester Fournet die Genossenschaft; ihr Haupthaus ist in Paris; Häuser mit Pensionaten haben sie neuerdings auch in Deutschland, u. a. bei Düsseldorf und in Aspel bei Wesel errichtet.

Von besonderer Wichtigkeit sind für Frankreich und die Nachbarländer die Schwestern vom heil. Kinde Jesus geworden. Der Pater Barré aus dem Orden der Minimi, dessen Einfluß auf La Salle oben erwähnt ist, und welcher für den Mädchenunterricht in Frankreich von ähnlicher Bedeutung geworden ist, wie La Salle für die Knabenschulen, gründete zu Rouen 1666 das Institut der christlichen und barmherzigen Schulen (écoles chrétiennes et charitables) des heiligen Kindes Jesu. Frau von Maintenon, die eifrige Konvertitin, begünstigt es und errichtet mit Hilfe von Schwestern dieses Instituts das glänzende Königliche Mädchenpensionat von St. Cyr. Bald gelangt die Genossenschaft zu großer Ausdehnung über ganz Frankreich. Durch die Revolution zerstört, wird sie schon 1806 hergestellt und hat bereits wider gegen 40 Häuser in Frankreich. Die Schwestern, nach ihrer Tracht dames noires, nach der Straße von Paris, in welcher sie ihr Haupthaus haben, dames de St. Maur genannt, halten sowol Armenschulen und Kinderpflegen (asiles, crêches) wie glänzende Pensionate. Das Jahr 1848 hat ihnen auch in Aachen Eingang verschafft; bereits haben sie auch in Köln, Bonn, Düsseldorf Anstalten und beschäftigen sich in Köln u. a. auch mit der Heranbildung von Dienstmädchen.

Die Hospitaliterinnen vom heil. Geist, nach ihrer Tracht weiße Schwestern genannt, wurden als Schul- und Krankenschwestern 1706 in Frankreich gegründet, 1810, hauptsächlich in Bretagne, erneuert, wo ihr Haupthaus zu Brieux ist, haben u. a. auch in Koblenz eine Niederlassung. Sie befassen sich nicht minder mit Pensionaten für mittlere und höhere Stände als mit niedern Schulen und Kinderpflegen.

Eine zu Anfang des 18. Jahrhunderts durch Fräulein von St. Denis zu Mende in Languedoc gegründete Genossenschaft les soeurs Unies erhielt ihre Regel 1712 durch La Salle und hatte die Bestimmung, die Kinder der in jener Gegend besonders zahlreichen Hugenotten zu unterweisen, wozu ja auch La Salles' Schulbrüder in jene Landesteile berufen wurden. Die Revolution haben sie nicht überdauert.

Neuen Ursprungs ist die Genossenschaft der dames du sacré coeur. Nach Aufhebung des Jesuitenordens sammelten sich französische Jesuiten in Augsburg, Wien und an andern Orten unter dem Namen Brüder vom heil. Herzen; emigrierte französische Damen schließen sich an sie, namentlich an den Jesuiten Tournelly an; aus ihnen sammelt die Jungfrau Barat 1800 in Paris eine eigene Genossenschaft jenes Namens, welche 1826 päpstlich bestätigt wird und auch staatliche Anerkennung erlangt hat. Sie halten Armen-, höhere Schulen und große glänzende Pensionate u. a. in Paris. Ihr Haupthaus ist zu Coutances in der Normandie; in Frankreich, Belgien, Österreich, in der Schweiz bis zu ihrer neuerdings erfolgten Vertreibung, in Algier und Amerika sind sie verbreitet; aus Westdeutschland wenden sich vornehme junge Damen gern dieser Genossenschaft zu. Eine Kongregation gleiches Namens ist für Italien 1810 durch Anna Brunetti gegründet, welche ihr Haupthaus in Verona hat.

Von Genossenschaften von Schulschwestern, die in dem Hauptlande ihrer Existenz, in Frankreich wurzeln und noch jetzt nach Überdauerung der Revolution bestehen, zum Teil nur auf Frankreich oder auch nur auf einzelne Provinzen und Diözesen Frankreichs sich beschränken, bleiben noch aufzuzählen die 1773 gegründeten, im Jahre 1823 wider staatlich anerkannten Schwestern vom heil. Justus oder vom heil. Sakrament, Haupthaus zu Romans in Dauphiné; — die Schwestern der heil. Dreieinigkeit, Haupthaus zu Valence in Dauphiné; — die Schwestern von der unbefleckten Empfängnis, Haupthaus zu Bordeaux; — die Schwestern von der Himmelfahrt Mariä, Haupthaus zu Auteuil; die Schwestern von der Darstellung Mariä, Haupthaus zu Tours; — die Schwestern vom heil. Herzen Mariens, Haupthaus zu Paris, und einer gleichnamigen Kongregation zu Niort in Poitou; — die Schwestern von der heil. Jungfrau von Loretto, welche im Departement der Seine Schulen halten; — die Schwestern unserer lieben Frau von Sion, Haupthaus zu Paris, welche seit etwa 10 Jahren auch eine französische Erziehungsanstalt in Jerusalem unter der Leitung des Jesuiten Ratisbonne unterhalten; — die Schwestern des christlichen Unterrichts, Haupthaus zu Nevers, ein anderes zu Rouen; die dames du bon secours, 1810 zu Aurillac in Languedoc gegründet, zum Unterricht armer Kinder und zur Pflege armer Kranken, Haupthaus in Paris; — die dames de la sainte Union, 1838 durch den Preister Debrabant in Cambray gegründet; — die Stiftsdamen zum heil. Grabe, angeblich schon 1114 gegründet, jetzt in Frankreich, Holland, wo sie eine ausgedehnte Erziehungsanstalt haben, und in Deutschland für Erziehung und Unterricht thätig; — die Schwestern der heil. Christine, Haupthaus zu Metz; — der heil. Martha; — der heil. Klothilde, Haupthaus zu Paris; — vom heil. Ludwig, Haupthaus zu Juilly; — vom heil. Paul, Haupthaus zu Chartres; — die soeurs de la sagesse, Haupthaus zu St. Laurent sur Sèvre in Poitou.

In Belgien, wo so manche der aufgezählten Genossenschaften arbeiten, ist als einheimische Kongregation die unserer lieben Frau zu Namur gegründet, und hat sich bereits nach Amerika ausgedehnt.

Aus Spanien wird nur der Schulschwestern vom heil. Ignatius Erwähnung gethan.

Deutschland, wo so manche der vorgenannten Genossenschaften, besonders von Frankreich her, Eingang gefunden haben, hat die armen Schulschwestern in Bayern 1834 entstehen sehen, wozu der Bischof Wittmann in Regensburg die Anregung gegeben hatte; König Ludwig I. begünstigte sie. Von Bayern aus haben sie in Österreich, Preußen, u. a. in Westfalen und selbst in Nordamerika, u. a. in Baltimore Eingang gefunden.

Auch Schulschwestern von Gratz werden als in neuerer Zeit für Deutschösterreich gegründet erwähnt.

Eine Übersicht der Ausbreitung der Schulschwestern darf auch jene Kongregationen nicht unerwähnt lassen, deren Thätigkeit zunächst nicht dem Unterricht und der Erziehung, sondern anderen Liebeswerken gilt, welche aber gerade in diesen Anlaß finden, nach Gelegenheit in das Gebiet der Erziehung überzugreifen. Die barmherzigen Schwestern, soeurs de la charité, sowol diejenigen, welche Vincenz von Paula 1633 in Paris stiftete, wo noch ihr Haupthaus ist, als die, welche 1652 in Nancy zusammentraten und nach dem Kardinal Karl Borromeus sich soeurs de St. Charles nennen, und noch jetzt ihr Haupthaus in Nancy haben, finden in ihrer Fürsorge für Findlinge, Waisen, verwahrloste Mädchen der Veranlassungen viele, als Erzieherinnen und Lehrerinnen zu arbeiten, und unter Umständen übernehmen sie, namentlich die von St. Charles, auch Schulen und Pensionate. Ihre große Ausdehnung in Frankreich, Belgien, Deutschland, u. a. in Trier, seit 1811 in Koblenz, Düsseldorf, Kleve, seit 1851 in Berlin, in München ist bekannt.

Auch die Frauen vom guten Hirten dürfen nicht unerwähnt bleiben. Die konvertierte holländische Frau von Combe stiftete diese Kongregation 1688 in Paris zur Rettung gefallener Mädchen, aber an diese Thätigkeit reihete sich früh und noch jetzt die Arbeit der Erziehung und des Unterrichts, um dem Unheil an der Wurzel entgegenzuarbeiten. Nach der Revolution wurden sie 1829 wieder hergestellt und 1835 staatlich anerkannt. Ihr Haupthaus ist zu Angers in Anjou; über Frankreich, Belgien, Italien sind sie verbreitet; auch in Deutschland, u. a. in Aachen, Köln, München und in London wirken sie.

Die gegebene Aufzählung der männlichen und weiblichen Kongregationen, welche für Unterricht und Erziehung wirken, mag noch Ergänzungen und in Einzelheiten vielleicht auch Berichtigungen zulassen. Von besonderem Belange aber würde es sein, wenn es möglich wäre, in genauen Zahlen anzugeben, wie viele Glieder jede derselben zählt, in welcher Stärke sie sich auf die verschiedenen Länder und Staaten verteilen, und vor allem wie viele Knaben und Mädchen bei ihnen im ganzen und bei jeder einzelnen Zucht und Unterricht empfangen. Erst daraus würde sich die Ausdehnung ihres Einflusses recht ermessen lassen. Aber die hierzu erforderlichen statistischen Ermittelungen sind bis jetzt nur für Frankreich angestellt, wo die Kongregationen freilich am zahlreichsten sich finden und sich am meisten entwickelt haben. Der Minister des öffentlichen Unterrichts Duruy erstattete dem Kaiser einen Bericht über den Elementarunterricht (enseignement primaire) und dessen Stand am 1. Januar 1864, welcher im moniteur universel vom 6. März 1865 und im Bulletin administratif du ministère de l'instruction publique von 1865 Nr. 57 veröffentlicht wurde. Nach diesem wurden im Jahre 1843 in Frankreich 201 142 Knaben, 505 775 Mädchen, im ganzen 706 917 Kinder in 7590 Schulen von 16 958 Mitgliedern kirchlicher Genossenschaften, Schulbrüdern und Schulschwestern im weitern Sinne des Worts, nämlich von 3128 Männern und 13 830 Frauen unterrichtet. Von jenen 7590 Schulen wurden 1094 von männlichen, 6496 von weiblichen Kongregationisten gehalten. Im Jahre 1863 war die Zahl der Kinder in derartigen Schulen auf 443 732 Knaben, 1 166 942 Mädchen, im ganzen auf 1 610 674 Kinder gestiegen, hatte sich also in 20 Jahren um 903 157 vermehrt. Die Zahl der Kinder, welche überhaupt Schulen besuchen, nimmt der Bericht bei einer Bevölkerung von 38 Millionen, unter welchen 36 Millionen Katholiken sind, zu 4 336 368 an, so daß also mehr als 37 % der Schuljugend von Kongregationisten unterrichtet werden. Diese besuchten außer den sehr zahlreichen, nicht staatlich anerkannten Schulen (écoles libres) 17 206 öffentliche Schulen, von welchen 2502 von männlichen, 14 704 von weiblichen Kongregationisten gehalten wurden. Im ganzen nimmt der Bericht 46 840 Kongregationisten, 8635 Männer, 38 205 Frauen an, welche mit Unterricht beschäftigt sind. Ihre Zahl hat sich demnach in 20 Jahren um 29 882, nämlich um 5507 Männer und 24 375 Frauen fast auf das dreifache gesteigert. Das wachsende Verlangen der Bevölkerung nach Unterricht, der Eifer der Schulkongregationen, die Vorliebe des Klerus für sie, und seit 1850 die entschiedene Begünstigung derselben durch die napoleonische Regierung haben zusammengewirkt, diese gewaltige Zunahme der Schulkongregationisten herbeizuführen. Daß die Zahl der weiblichen Kongregationisten so hoch gestiegen ist, hat seinen weitern Grund in der durch Landessitte empfohlenen, durch Gesetze geforderten Trennung der Geschlechter in den Schulen, und in dem Vorzug, den man für Mädchenschulen weiblichen Lehrern zu geben pflegt, und darin, daß die Regierung bei den Schulschwestern von dem Nachweis der Befähigung durch eine Prüfung absieht. Die Regierung der Bourbons hatte im Jahre 1828 angeordnet, daß die lettres d'obédience, d. h. der Nachweis der Zugehörigkeit zu einer staatlich anerkannten Schulkongregation genüge und das brevêt de capacité, d. h. das durch eine Prüfung vor staatlichen Schulbehörden zu erwerbende Qualifikationszeugnis ersetze. Das Gesetz über den Elementarunterricht vom 28. Juni 1833 hatte diese außerordentliche Bevorzugung wider beseitigt und das Bestehen der Prüfung wider zur Bedingung

jeder Lehrthätigkeit gemacht. Das von dem Minister des Unterrichts, Falloux, ausgegangene Schulgesetz vom 15. März 1850 stellte aber jene Bevorzugung für die Schulschwestern wider her und infolge davon finden sich nach der statistique de l'enseignement primaire für 1863 unter 17565 Schulschwestern, welche an öffentlichen Schulen wirken, nur 802, welche ein brevêt de capacité erworben haben; 16763 besitzen nur lettres d'obédience; in gleicher Weise kommen auf etwa 19000 Schulschwestern, welche an freien, d. h. Privatschulen arbeiten, 18000, welche nur durch lettres d'obédience, nicht aber durch brevêts de capacité sich legitimieren. So mäßig die Anforderungen der staatlichen Lehrerinnenprüfungen sind, ziehen es doch die Schwestern zum größten Teil vor, sich ihnen nicht zu unterziehen. Es ist nicht zu verwundern, daß Duruy in § 14 seines Berichts an den Kaiser sich genötigt findet, schonend auszusprechen, daß die Kongregationistenschulen im ganzen „den ersten Platz noch nicht einnehmen können", und daß derselbe Unterrichtsminister für den höhern Mädchenunterricht durch weltliche Lehranstalten sorgen zu müssen glaubt, und das Widerstreben des Klerus, welches er dadurch hervorruft, nicht scheut; ein Widerstreben, welches erst im Dezember 1868 in einem päpstlichen Breve an den Bischof von Montpellier Ausdruck gefunden hat*).

Wären umfassendere statistische Angaben über die Schulkongregationen zu finden, sie würden einen weiteren Beleg für eine Thatsache bieten, die doch schon aus dem, was vorliegt, genugsam erhellt, für die Thatsache, daß die römische Kirche in diesen Genossenschaften eine große, viel verzweigte, manigfaltig gegliederte, aber konzentrische Macht erzeugt hat, welche, seit 1789 gewaltsam zersprengt, bald zu neuem Leben erwacht ist, und gegenwärtig nach innerlicher Stärkung und äußerlicher Ausbreitung mit Energie und Geschick und Erfolg strebt und einen empfänglichen Boden findet.

Wer diese Thatsache kennt, für den ist es unabweislich, Stellung zu ihr zu nehmen, im Urteil und im Handeln, sei es im engsten oder im weiteren und weitesten Kreise. Aber es ist nicht leicht, wo so vielfache Momente in Betracht kommen, die richtige Stellung zu finden. Mit wie viel oder mit wie wenig Geschick und Erfolg die Schulkongregationen für Erziehung, Unterricht, Volksbildung arbeiten, sie ordnen ihre Thätigkeit dem Dienst der Kirche unter, in welcher sie die Wurzeln und den festen Halt ihres Daseins haben: dieser Kirche die ihnen anvertraute Jugend zuzuführen und sie in deren Zucht zu stellen, ist ihre höchste Aufgabe, dieser gegenwärtigen römischen Kirche, der Kirche der Encyklika Gregors XVI. vom 15. August 1832, welche die Forderung der Gewissensfreiheit für jeden Menschen Wahnsinn (deliramentum) nennt und von der niemals genug zu verwünschenden und verworfenen Freiheit der Presse redet, der Kirche des österreichischen Konkordats vom 18. August 1855, des Syllabus vom 8. Dezember 1864, der Allokution gegen die neue österreichische Gesetzgebung vom 22. Juni 1868 u. s. f. Wer dieser Kirche redlich zugethan ist, für den entscheidet sich auch die Frage wegen der Schulkongregationen, der anerkannten Organe dieser Kirche, eines sehr bedeutenden ihrer konzentrischen Machtkreise, rasch und leicht. Wer eine Reform dieser Kirche in Liebe zu ihr ersehnt, der kann und muß wissen, daß die Reform nur von innen heraus und dadurch, daß auch die Laien zum Wort kommen, sich voll-

*) Im März 1869 ist in Paris ein statistisches Werk von Manié unter dem Titel Les progrès des congrégations réligieuses en France erschienen, nach welchem gegenwärtig in den öffentlichen Schulen Frankreichs mehr als ein Sechstel der Knaben und mehr als zwei Drittel der Mädchen, in den Privatschulen mehr als zwei Fünftel der Knaben und über drei Fünftel der Mädchen von Mitgliedern religiöser Genossenschaften unterwiesen werden. Die von Laien geleiteten Kleinkinderschulen haben sich nach Manié in fünf Jahren, von 1861—1866, um 14 vermindert, dagegen die von Kongregationisten geleiteten um 521 vermehrt; die öffentlichen Kleinkinderschulen sind überhaupt ihrer großen Mehrzahl nach in den Händen von Kongregationisten. Im ganzen haben sich nach Manié von 1861—1866 die kongregationistischen öffentlichen Unterrichtsanstalten um 3823 vermehrt, dagegen die öffentlichen Laienschulen um 854 vermindert.

ziehen, nicht von außen, auch nicht durch äußerliche Hemmung der Organe und Institute der Kirche gewirkt werden kann; daß Versuche derart sie nur in ihrem jetzigen Bestande verfestigen würden. Wer aber außer ihr steht, der Protestant z. B., der darf sich vollends der Einsicht nicht verschließen, daß, nach tieferen Rechtsbegriffen wie nach dem gegenwärtigen Stande der Gesetze und Verfassungen, der römischen Kirche, wie das Recht zu existieren, so auch das Recht, Organe sich zu schaffen und fortzubilden, welche sie ihrem Wesen entsprechend findet, nicht vorenthalten werden kann von dem, welcher gleiche Freiheit für alle will. Dies gilt indes nur unter der Voraussetzung, daß derartige Institute einer bestimmten staatlichen Aufsicht unterliegen, durch welche nachteilige oder gar feindselige Wirkungen gegen Staat und das Volkstum rechtzeitig entdeckt und abgewehrt werden können.

Von keinem dieser Standpunkte aus wird es den Individuen gewehrt werden können und dürfen, sich unter einer von ihrer Kirche gutgeheißenen Regel zu einer Schulkongregation zu vereinigen und im Geiste dieser Regel zu wirken. Rücksichten der öffentlichen Sittlichkeit können gegen sie nicht geltend gemacht werden. Ihre Regeln liegen offen vor; unsittliche Tendenzen sind, wie schon von vornherein vorausgesetzt werden kann, in keiner derselben erkennbar. Daß neben der offenkundigen Regel eine geheime Überlieferung von arger Art die Kongregationisten beherrsche, wie leidenschaftliche Feindseligkeit wol behauptet, dafür findet sich keine Spur eines thatsächlichen Beweises, wol aber zeugen vielfache Erweisungen opferfreudiger Liebe, ernster Treue für das Gegenteil. Und wenn einzelnen unter den nach vielen Tausenden zählenden Schulbrüdern und Schulschwestern sittliche Verirrungen, ja Verbrechen vorgeworfen werden, so kann nur ein blinder und böswilliger Parteisinn dergleichen dem Geist der ganzen Institution zur Last legen. Gegen die Missethat des Einzelnen soll der Staat und seine Gerichte repressiv mit voller Schärfe einschreiten, die Kongregationen deshalb präventiv zu lähmen, hat er nicht mehr Grund und Recht, wie in andern Lebenskreisen. Den Eltern, welche ihre Kinder aus freiem Entschluß Kongregationisten anvertrauen, kann die Wacht über die sittliche Haltung der ganzen Körperschaft überlassen bleiben; sie werden sie mit vollgenügender Energie ausüben. Nach dem amtlichen exposé de la situation de l'empire, welches dem gesetzgebenden Körper in Paris am 5. November 1863 übergeben wurde, waren in dritthalb Jahren vom 1. Januar 1861 bis zum 1. Juli 1863 von den Lehrern an 34873 öffentlichen weltlichen Schulen 99, also etwa $^2/_7$ %, 19 wegen Verbrechen, 80 wegen Vergehen gerichtlich bestraft worden, — von den Lehrern an 3531 öffentlichen Schulen der Schulbrüder 55, mehr als $1^1/_2$ %, 23 wegen Verbrechen, 32 wegen Vergehen. Das Verhältnis ist für die Brüder höchst ungünstig: genau läßt es sich nicht würdigen, da die Art der Verbrechen und Vergehen nicht angegeben ist, und da die Behauptung, gegen Brüder werde von den untern Behörden eifriger verfahren, als gegen weltliche Lehrer, sich der Prüfung entzieht. Zu einem allgemeinen Vorwurf unsittlicher Richtungen in den Kongregationen giebt aber das Verhältnis von 55 verurteilten auf 3531 Brüderschulen keinen Anhalt. Wenn aber in einzelnen Schulen und Pensionaten der Kongregationisten, besonders in solchen für Kinder vornehmer und reicher Eltern, die Unarten, Frivolitäten, Lüsternheiten, welche Zöglinge von Hause mitbringen, nicht immer mit Kraft und Einsicht niedergehalten werden, wenn den Kontagien, welche daraus hervorgehen, nicht genug gesteuert wird, thörichten Anforderungen der Eltern falsche Zugeständnisse gemacht werden; so mögen derartige Nachreden in manchen Fällen gegründet sein*), und zu genauer Prüfung, selbst zu obrigkeitlichem Einschreiten auffordern, aber deshalb im ganzen den Geist, das Wesen, die Grundsätze der Schulkongregationen zu verurteilen, geben sie kein Recht. Wo fänden sich nicht Schulen und Lehranstalten von Nicht-Kongregationisten, welche von gleicher Nachrede getroffen werden?

*) Vgl. die Nachrede über die große Erziehungsanstalt der Damen du sacré cœur in Paris bei Hahn, Das Unterrichtswesen in Frankreich, Breslau 1848, S. 335.

Ebensowenig wie Rücksichten der öffentlichen Moral berechtigen Zweifel an der intellektuellen Befähigung der Schulkongregationisten, ihnen ihr Wirken zu wehren, sie gemäß dem von blinder Parteiung erfundenen Namen von vornherein als Ignorantins zu behandeln, solange nur der Staat auch nach dieser Seite seiner Pflicht nachkommt. Freilich, wo, wie in Frankreich bis 1833 und dann wider seit 1850, wie oben näher erörtert wurde, der Nachweis der Zugehörigkeit zu einer anerkannten Schulkongregation den Nachweis der intellektuellen Fähigkeit zum Unterrichten ersetzt, da kann es nicht fehlen, daß auch Unfähige sich zum Lehren drängen, andere über die Unterrichtssphäre, für welche sie befähigt sind, hinausgreifen und daß in beiden Fällen das Publikum getäuscht und in seinen Interessen geschädigt wird. Aber da es weit über das Vermögen der einzelnen und der Gemeinden geht, die Befähigung zum Unterrichten zu ermitteln, so darf sich der Staat, welcher zu Wahrung gemeinsamer Interessen einzutreten hat, wo jene engeren Kreise nicht ausreichen, — er darf sich der Pflicht nicht entziehen, die Befähigung eines jeden, der außerhalb seines Familienkreises lehren will, und die Sphäre, für welche er fähig ist, genau zu ermitteln durch eine ernste, nicht pro forma angestellte Prüfung, und darüber zu wachen, daß jeder Lehrende nur in der Sphäre seiner Befähigung wirke. Auch Frankreich wird durch seine Erfahrungen von der Versäumung dieser Pflicht zurückkommen; andere Staaten werden sie sorgfältiger als seither zu üben haben.

Dem Rechtsschutz ferner, welchen der Staat allen seinen Angehörigen schuldig ist, geschieht rücksichtlich der Kongregationisten volles Genüge, wenn nicht geduldet wird, daß sich Minderjährige durch Gelübde in ihrem Gewissen an eine Kongregation binden, und wenn keine Staatsgewalt auf dauernde Kraft des Gelübdes hinwirkt, sofern dieses seine Macht über das Gewissen des einzelnen nicht mehr ausübt.

Die Thatsache, daß die Kongregationen ihre Vorliebe denjenigen Gestaltungen des bürgerlichen und religiösen Lebens zuwenden, welche mit den Richtungen ihrer Kirche am meisten in Einklang stehen, wird von niemand, auch nicht von den Kongregationisten selbst, in Abrede gestellt werden. Jedoch diese sich ganz von selbst verstehende Vorliebe ist genau so berechtigt in unseren Staaten, wie der Bestand der römischen Kirche selbst: sie darf nicht Grund sein, den Kongregationen überhaupt zu wehren, sich zu bilden und zu wirken. Nur repressive Maßregeln könnten in Einzelfällen gerecht und notwendig werden, wenn nachweislich diese Vorliebe zu feindseligen Eingriffen in andersartige Lebensgestaltungen ausarten sollte.

Wenn aber Eltern für ihre Kinder bei den Kongregationisten bessere Zucht, besseren Unterricht, bessere religiöse Bildung zu finden glauben, als bei anderen Lehrern und die Besorgnis nicht teilen, daß die sehr reichlichen Andachtsübungen, welche den Schulen der Kongregationisten eigen sind, das religiöse Leben mehr mechanisierend lähmen, als entwickeln, — wer könnte sich berechtigt halten, Eltern von solchen Überzeugungen zu wehren, ihre Kinder dem Einzelunterricht, den Schulen, den Pensionaten, den Kongregationisten anzuvertrauen, solange sie nachweisen können, daß die Bildung ihrer Kinder nicht hinter der durchschnittlichen Bildung der allgemeinen Volksschulen zurückbleibt?

Führt nun alles dahin, daß vorbehaltlich des Einschreitens genauer und konsequenter staatlicher Aufsicht, wo es notwendig ist, den Schulkongregationen privates Wirken nicht zu verwehren ist, so steht es wesentlich anders, wenn es sich um ihre positive Förderung handelt, wenn die Frage entsteht, ob ihnen öffentliche Schulen und Anstalten anvertraut, ob ihre Anstalten aus öffentlichen Mitteln unterhalten oder unterstützt, ob Kongregationisten Vorrechte öffentlicher Lehrer zugestanden werden sollen, wie sie z. B. in Preußen rücksichtlich der allgemeinen Wehrpflicht bestehen. Für diese Frage kommen andre Momente in Betracht. Das Wort, welches die Kaiserin Maria Theresia im Jahre 1770 aussprach: „Das Schulwesen ist und bleibt ein Politikum“, und welches an der Spitze des neuesten österreichischen Schulgesetzes wider seinen Aus-

druck gefunden hat, es gilt heute für die meisten europäischen, für alle deutschen Staaten und hat sich thatsächlich mit der gebührenden Pflege der religiösen und kirchlichen Jugendbildung vereinbar erwiesen. Wo dieser Auffassung gemäß den Staats- und den Gemeindebehörden zugemutet wird, daß sie Schulen für allgemeine und für höhere Bildung gründen und erhalten, wo dies als Pflicht anerkannt und mit Treue und Anstrengung bethätigt wird, da können jene Behörden ihre öffentlichen Schulen und Anstalten nicht Genossenschaften überlassen, und sich in ihnen gleichsam Konkurrenten herbeiholen, welche zwar ihrer Leitung sich immerhin bis zu einem gewissen Grade anbequemen mögen, aber ihre eigentlichen innersten Antriebe aus ganz andern, fremden Kreisen empfangen. Wie dürften öffentliche Behörden, welche, wie in Deutschland überall, fordern und erzwingen, daß jedes Kind ein gewisses Maß von Bildung erlange, diesen Zwang eintreten lassen, um Schulen der Kongregationen zu füllen? Dazu kommt, daß die Schulkongregationen durchgängig einen Aufwand fordern, welchen nur wolhabende Gemeinden mit gut ausgestatteten Schulen tragen können, daß sie aber die Fürsorge für arme Gemeinden den Behörden überlassen. Diese würden sich eines wesentlichen Mittels berauben, einen zufriedenen Lehrerstand sich heranzuziehen und zu erhalten, wenn sie die Schulen der bedeutenderen Gemeinden den Kongregationisten überließen, für andere Lehrer aber nur dürftige Schulen übrig blieben.

Die mechanischen und unfruchtbaren Mittel, durch welche man wol Patriotismus oder wenigstens eine partikularistische Loyalität der Jugend einzuflößen meint, sollen unsern Schulen fern bleiben, aber für das Wesen eines vaterländischen nationalen Geistes dürfen sie darum nicht verschlossen sein. Von dem Kongregationisten aber kann dieser Geist nicht gepflegt werden. Wenn er seinen Tauf- und Familiennamen mit einem neuen Ordensnamen vertauscht, soll er, so fordern es durchgängig die Regeln der Kongregationen, alle Verbindungen und Beziehungen, die er in der Welt gehabt hat, auch die zu seiner Familie, aufgeben und abbrechen. Soweit er es vermag, dieser Anforderung nachzukommen, so weit tritt er auch außer Beziehung zu Volk, Staat, Vaterland: er darf die angebornen Bande nicht festhalten und kann zu ihrer Befestigung in seinen Zöglingen nicht mitwirken. Hält er dennoch jene Beziehungen in irgend welchem Maße fest, so geschieht es, obgleich er Kongregationist ist. Vollends in dem Falle darf keine Pflege des vaterländischen nationalen Sinnes von ihm erwartet werden, wenn er außerhalb des heimatlichen Gebiets des Stammsitzes seiner Genossenschaft wirkt. Die Schulbrüder La Salles, die Damen du sacré coeur, die Schwestern vom heiligen Kinde Jesu haben den Mittelpunkt ihrer Genossenschaft, ihre höchsten Oberen und Aufseher, ihre Noviziate in Frankreich und dem französischen Teile von Belgien: das allein schon rechtfertigt die Forderung, daß innerhalb des Gebietes des deutschen Schulwesens jede positive Förderung ihnen versagt bleibe.

Was die Schulschwestern insbesondere betrifft, so können zunächst alle, die sich nur gegen ihre Beteiligung an der Schularbeit erklären, welche den Frauen überhaupt, zumal Jungfrauen, die Gabe, Schulen vorzustehen, nicht zutrauen und ihre lehrende und erziehende Thätigkeit auf den Familienkreis, wo „Gertrud ihre Kinder lehrt", beschränken zu müssen glauben, indem sie etwa die Auktorität des Apostels, „Einem Weibe aber gestatte ich nicht, daß sie lehre", dies auch hieher beziehen. Diese allgemeine und schwierige Frage zu erledigen, ist indes hier nicht der Ort. Desto entschiedener darf aber behauptet werden, daß klösterliche Frauen und ähnlich gestellte Schulschwestern im ganzen genommen und abgesehen von eigentümlicher und seltener Begabung einzelner in ihrer zu eigener Heiligung selbsterwählten und angelobten Entfremdung vom Leben wenig geeignet sind, durch Unterricht und Erziehung Mädchen für das Leben zu bilden.

Über die Gesamtheit der Schulkongregationen wird sich nach allem schließlich das Urteil dahin stellen, daß bei ihrer Entstehung und in ihrem Wirken neben den unvermeidlichen niedrigeren Motiven ein reiches Maß von Liebe und Treue sich kundgiebt, und daß der Vorwurf größerer Ignoranz, als bei weltlichen Lehrern derselben Unter-

richtssphäre, oder gar absichtlicher planmäßiger Pflege der Volksunwissenheit, soweit sie in den Grenzen ihrer Befähigung bleiben und zumal da, wo sie sich auf den Elementarunterricht beschränken, ebenso wie der auf einzelne Verirrungen gestützte Vorwurf unsittlicher Richtungen von ungerechtem blindem Parteihaß ausgeht. Ein das ganze Volk umfassendes Schulwesen haben sie noch nirgends darzustellen oder auch nur anzustreben vermocht, weil die Mittel, welche sie in Anspruch nehmen müssen, ihnen nur hier und da an bevorzugten Punkten gewährt werden konnten; an der Bildung des Volks nach allen wesentlichen Seiten seines Bedürfnisses, an der Bildung für das Leben in Familie und Staat werden sie nie arbeiten können, weil sie diesen Seiten des Lebens grundsätzlich absagen. Dennoch haben sie Anerkennung und Dank verdient, wo bis jetzt ein allgemeines Volksschulwesen und seine gesunde Entwickelung gar nicht oder nicht mit ernstem Nachdruck und Erfolg erstrebt wurde, wie in Frankreich und dem größten Teile von Italien: wo es so steht, da haben sie eine tiefe Lücke des Volkslebens, wenn auch einseitig, doch zu einem guten Teile ausgefüllt. Wo es besser steht, wo seit einem und mehreren Jahrhunderten mit Treue und Kraft an der gesunden Entwickelung eines das ganze Volk umfassenden, von schlimmer Einseitigkeit befreiten Schulwesens gearbeitet wird, da sind die Schulkongregationen nicht an ihrem Platz, da durchkreuzen und schädigen sie die Gesamtentwickelung der Schule und halten sie für ihr Teil in einem mangelhaften Zustande fest; da muß ihnen im öffentlichen Schulwesen Förderung versagt werden. Vor allem, wenn es sich um Institute handelt, die aus dem Auslande verpflanzt werden und deren Leben sich um einen ausländischen Mittelpunkt bewegt.

Litterarische Nachweisungen müssen, wie dieser ganze Artikel, vorzugsweise auf das Land sich beziehen, in welchem die Schulkongregationen die längste und ausgedehnteste Entwickelung gefunden haben, auf Frankreich. Hervorzuheben sind folgende Schriften: L'abbé de la Salle et l'institut des frères par un professeur de l'université. Paris 1842. — Vie du vénérable J. B. de la Salle, par l'abbé Salvan. Toulouse 1852 (sehr ausführlich). — Règles et constitutions de l'institut des frères des écoles chrétiennes. Versailles 1852. — Einrichtung der christlichen Schulen durch J. B. de La Salle. Aus dem Französischen mit Vorwort von Dr. F. Herbst. Augsburg 1844. — Regeln und Konstitutionen des Instituts der Brüder der christlichen Schulen. Aus dem Französischen. Augsburg 1844. — L'esprit de l'institut du st. enfant Jésus par le père Saura. Toulouse 1837. — Tableau de l'instruction primaire en France, par Lorain. Paris 1837. — C. Rendu de l'éducation populaire dans l'Allemagne du Nord. Paris 1855. — L'école par Jules Simon. 5. A. Paris 1865. — Das Unterrichtswesen in Frankreich von C. Hahn. Breslau 1848. — Die Volksschule und die Schullehrerbildung in Frankreich von Dr. K. Schneider. Bielefeld 1867. — Italienische Zustände von Prof. Mittermaier. Heidelberg 1844. — Über die Einführung der Schulbrüder und Schulschwestern in Württemberg von V. Walser. Tübingen 1849. — Helyot histoire des ordres monastiques. Paris 1714—1719. — Katholisches Kirchenlexikon von Wetzer und Welte; Freiburg 1847—1855 (in zahlreichen Artikeln). Dr. Landfermann. †.

Nachtrag: Die oben erwähnten Ansiedelungen der Schulbrüder in Preußen sind infolge der Schulgesetzgebung seit 1872, insbesondere des Schulaufsichtsgesetzes vom 11. März und des Ministerialerlasses vom 15. Juni d. J. als solche aufgelöst oder in weltliche Anstalten umgewandelt worden. Die von den Brüdern geleitete katholische Bürgerschule in Koblenz erhielt sich auch unter weltlichen Lehrern nur einige Semester, da die unentgeltliche und hingebende Arbeit der christlichen Brüder fehlte. Das Knabenwaisenhaus in Kemperhof bei Koblenz hat sich auch in weltlicher Gestalt als lebensfähig erwiesen und folgt jetzt in sechs Klassen dem Lehrplane der höheren Bürgerschule, deren Berechtigungen sie anstrebt. An der Knabenschule in Burtscheid sind die Brüder 1873 entlassen und durch weltliche Lehrer ersetzt. In Krefeld sind die Schulbrüder nur wenige Jahre in Thätigkeit gewesen und, da sie nicht zur Zufriedenheit des dortigen

Dechanten wirkten, durch Borromäer ersetzt worden, welche freilich später infolge der oben erwähnten Gesetzgebung ausscheiden mußten. Wie begründet übrigens das anerkennende Urteil des verehrten Verfassers im vorstehenden Artikel sein mag, so hat doch der preußische Staat mit Recht es für unzulässig und mit seiner Pflicht der Schulaufsicht für unvereinbar gehalten, den Unterricht in öffentlichen Schulen den Mitgliedern solcher geistlicher Orden zu belassen, welche unter auswärtiger Leitung stehen und überhaupt den Anforderungen einer nationalen Erziehung nicht gerecht zu werden vermögen.

Schrader.

Schulbücher, im engeren Sinne des Wortes, sind diejenigen Bücher, welche den Schülern zum regelmäßigen Gebrauch beim gemeinsamen Unterricht und den zu diesem Unterricht gehörigen häuslichen Arbeiten in die Hand gegeben werden. Man kann im weiteren Sinne auch solche Bücher unter diesem Namen begreifen, welche zwar zum gemeinsamen und regelmäßigen Unterricht dienen, aber ihrer Kostspieligkeit wegen oder aus andern Gründen in der Hand des Lehrers bleiben, sowie andererseits solche, welche den Schülern als Förderungsmittel der Schulstudien zu privater Anschaffung empfohlen werden. Zwischen letzterer Klasse (zu welcher wir größere Handbücher der Physik, der Weltgeschichte, Reallexika, litterarhistorische Handbücher u. dgl. rechnen können) und den Schulbüchern im engeren Sinne nehmen die größeren Wörterbücher meist eine gewisse Mittelstellung ein, da man sie ihrer Unentbehrlichkeit wegen zu den Schulbüchern im engeren Sinne zählen darf, während sie doch meist nur zu Hause gebraucht werden und des Kostenpunktes wegen minder genauen Vorschriften unterliegen. Ganz misbräuchlich zieht man bisweilen in diesen Begriffskreis auch die Jugendschriften (vgl. d. betr. Artikel) der Schulbibliotheken. Es ergiebt sich hieraus, daß der Begriffskreis des Wortes Schulbücher kein ganz scharf begrenzter ist, doch ist ein näheres Eingehen hierauf nicht nötig, da es für den Zweck der Encyklopädie genügt, die Hauptfragen mit Beziehung auf die Schulbücher im engeren Sinne des Wortes zu erörtern, wobei sich dann die erforderlichen Anwendungen für den weiteren Begriffskreis von selbst ergeben. Da in der Encyklopädie bei jedem einzelnen Unterrichtsfache zugleich die wichtigsten Lehrmittel für dasselbe besprochen sind, so haben wir es hier lediglich mit den allgemeinen Fragen zu thun, welche sich hinsichtlich der Abfassung und Einrichtung, der Auswahl und Einführung, sowie hinsichtlich der Herstellung und der Bezugsweise der Schulbücher u. s. w. ergeben. Die sämtlichen hieher gehörigen Fragen lassen sich einteilen in didaktische, administrative und ökonomische, wobei freilich ein gelegentliches Übergreifen aus einem Gebiete in das andre nicht zu vermeiden ist.

Im allgemeinen nimmt der Gebrauch der Schulbücher beständig zu, was aus der technischen Vervollkommnung derselben, der verhältnismäßigen Billigkeit und besonders der allgemeinen Zunahme des Wolstandes erklärt werden könnte; doch scheint dabei auch die Neigung mitzuwirken, den Unterricht gleichmäßiger zu gestalten und der Eigenart des Lehrers teils eine Stütze zu bieten, teils aber auch wol einen Zügel anzulegen. Eine der wichtigsten Wandlungen im Gebiete der Schuldidaktik ist bekanntlich diejenige, daß eine höhere Durchschnittsleistung, eine gerechtere Verteilung der fördernden Wirkung des Unterrichts auf Schüler von jeder Art der Begabung angestrebt wird, statt der im älteren Unterrichtswesen vorwaltenden Willkür einer Lehrweise, welche auf wenige begabte oder dem Lehrer sympathische Schüler eine tiefe und hinreißende, weil unmittelbar aus seiner Persönlichkeit hervorströmende Wirkung übte und die Mehrzahl darüber vernachlässigte. In der Geschichte dieser Wandlung spielt das Schulbuch seine Rolle. Es ist an sich ein objektiverer Faktor des Unterrichts als die mündliche Lehrthätigkeit, daher auch im allgemeinen dem Schulbuch ein um so höherer Rang angewiesen wird, je mehr im Schulwesen Gleichförmigkeit und strenge Befolgung eines vorgeschriebenen Lehrgangs angestrebt wird. Je mehr dagegen von der freien, selbständigen Thätigkeit des Lehrers erwartet wird, desto mehr wird das Schulbuch in eine untergeordnete, bloß dienende Stellung zurücktreten. Die Geltung des Schulbuches

als eines für den Lehrer verbindlichen Leitfadens kann als eine Bürgschaft sowol für die Herrschaft gewisser Grundsätze und Anschauungen im Unterricht betrachtet werden, als auch dafür, daß ein gewisses Pensum des Unterrichtsstoffes regelmäßig und in geordnetem Lehrgange erledigt werde. Das erstere Prinzip ist zwar nicht schlechthin verwerflich, wol aber fast immer bedenklich und leicht mit einem Misbrauch des Unterrichtswesens zu fremdartigen Zwecken verbunden, wie z. B. im geschichtlichen Unterricht des napoleonischen Frankreich; das letztere bringt die Gefahr einer zu weit gehenden Mechanisierung des Unterrichts und eines Erstarrens im didaktischen Dogma mit sich, vermag aber, wenn dieser Gefahr durch rege Fortbildung und freiere Anwendung der betreffenden Vorschriften entgegengewirkt wird, namentlich im Volksschulwesen gute Dienste zu leisten. Besonders da, wo die Lehrer in Schulkapiteln und Schulsynoden organisiert sind und an der Erzeugung der Lehrmittel Anteil haben, muß es als zulässig erscheinen, das Erzeugnis der gemeinsamen Beratungen und Beschlüsse mit dem Gewicht eines allgemein verbindlichen Lehrmittels zu bekleiden. Dabei darf jedoch für den Schüler trotzdem nicht das Buch über den Lehrer gestellt werden. Den Schüler geht dies Verhältnis überhaupt nichts an, und die ungeschwächte persönliche Auktorität des Lehrers ist eine pädagogische Notwendigkeit, die nie verkannt werden sollte. Je höher die Unterrichtsstufe, je mehr das einzelne Lehrfach oder das allgemeine Bildungsziel, welches man verfolgt, eine freie Geistesthätigkeit fordert, desto freier steht auch der Lehrer dem gegebenen Schulbuch gegenüber und desto mehr muß sich der Gebrauch desselben dem eigentümlichen Geist des Unterrichts unterordnen. Dabei entstehen aber leicht neue erhebliche Übelstände, wenn entweder das Schulbuch einen toten Anhang zum Unterricht bildet und zum Inhalt desselben in gar keine engere Verbindung tritt, oder wenn diese Verbindung eine gegensätzliche wird, und der Lehrer sich veranlaßt findet, beständig an dem eingeführten Lehrbuche zu tadeln und zu kritisieren. Zwar braucht man durchaus nicht so weit zu gehen, einen solchen Gegensatz unbedingt ausschließen zu wollen. An den obersten Klassen der höheren Lehranstalten dürfen die Schüler schon ganz wol hie und da inne werden, daß über gar manches die Gelehrten noch uneins sind. Es ist nicht einmal gut, wenn sie bis zum letzten Augenblick in dieser Beziehung noch möglichst ahnungslos erhalten werden, um sich dann plötzlich auf der Universität unvorbereitet mitten in den Streit der Meinungen hineingeworfen zu sehen. So wenig ferner der Lehrer Allwissenheit sich anmaßen darf, so ist er doch ganz in seinem Recht, wenn er z. B. einer aufkeimenden Neigung der Schüler, ihn mit dem Lexikon in der Hand zu widerlegen, fest entgegentritt und sein persönliches Ansehn als das maßgebende bei einem etwaigen Widerstreit mit dem Schulbuch aufrecht erhält. Aufrichtiger Wahrheitssinn und anspruchslose Verfolgung des Unterrichtszweckes werden hier ganz von selbst den richtigen Weg zeigen, während die Neigung zu eitler und selbstgefälliger Kritikasterei nicht nur den Zweck des Unterrichts beeinträchtigt, sondern auch den Schüler zuletzt am Lehrer wie am Buche irre macht. Weit versteckter und auf verborgeneren psychologischen Antrieben ruhend ist das Übel, welches sich aus der einfachen Vernachlässigung oder mangelhaften Verarbeitung eines Schulbuches ergiebt, und gerade tüchtige Lehrer verfallen diesem Fehler nicht selten, indem sie ihren Lehrgang glauben mit größerem Vorteil für die Schüler nach einer andern Methode als derjenigen des Lehrbuchs einrichten zu können. Man hat auch bisweilen als ein pädagogisches Axiom aufgestellt, daß ein Schulbuch eigentlich immer mehr oder weniger ein Notbehelf sei, daß der Schüler daher nichts aus dem Buche lernen sollte, was der Lehrer imstande sei, ihm ebenso klar und bündig und dabei lebendiger und anregender durch den mündlichen Vortrag zu geben; allein diese Ansicht geht entschieden zu weit und verkennt die eigentümlichen Vorzüge eines wol durchgearbeiteten und dem Schüler auf jeder Seite vertrauten und verständlichen Lehrbuchs. Was im mündlichen Vortrage sich nur zeitlich nacheinander entwickelt, findet der Schüler im Lehrbuch auch räumlich gruppiert. Die Thätigkeit der Sinne ist beim Lernen, Behalten und Erinnern von ungemeiner Wichtigkeit. Das lesende und suchende Auge, die blätternde

Hand helfen dem Ohr mächtig in der Unterstützung des Gedächtnisses durch die Sinnlichkeit. Noch mehr trägt vielleicht räumliche Aufeinanderfolge bei guter Ordnung und Verteilung des Stoffes dazu bei, das Bewußtsein der Zusammengehörigkeit aller einzelnen Teile des Erlernten und die Erinnerung an ihren Zusammenhang und ihre Stellung im Ganzen zu erhalten. Wenn daher auch der mündliche freie Vortrag eines Lehrgegenstandes anregender und fesselnder wirkt, so trägt dafür das geordnete Lernen nach einem Schulbuch in einer wesentlichen und bei vielen Fächern unentbehrlichen Weise zum Behalten und Beherrschen des Erlernten bei; die günstigste Wirkung wird man also wol nicht durch ausschließliche Verwendung des einen oder andern Verfahrens, sondern durch eine Verbindung beider erlangen. Sobald nun aber ein Schulbuch neben dem mündlichen Unterricht einhergeht — hierbei natürlich von denjenigen Schulbüchern abgesehen, welche an sich den Gegenstand des Unterrichts ausmachen, wie z. B. die Texte der klassischen Schriftsteller — so entsteht die Gefahr, daß entweder der freie mündliche Vortrag oder aber die Durcharbeitung des Lehrbuchs vernachlässigt werde. Im erstern Fall liegt wol selten ein unrichtiger pädagogischer Grundsatz vor, sondern eher Mangel an Befähigung, verbunden mit Bequemlichkeit; der letztere Fall dagegen kann ganz wol einem begabten und strebsamen Lehrer begegnen, welcher etwas versäumt, indem er sein Bestes zu thun glaubt. Das Goethesche Wort: „Was man nicht nützt, ist eine schwere Last" gilt von den Schulbüchern in ganz vorzüglichem Sinne. Es genügt nicht, dem Schüler ein Buch für die häuslichen Widerholungen in die Hand zu geben und daneben mit dem Unterricht ganz unabhängig vom Lehrbuch vorzugehen. Der Schüler muß ein solches Buch erst geistig „erwerben, um es zu besitzen". Wird er hiezu nicht angeleitet, so bleibt ihm das Buch in den meisten Fällen fremd und abstoßend, und wenn er es je bisweilen neben dem Unterricht zur Hand nimmt, so hilft es ihm nicht nur nicht viel, sondern es kann sogar eine lähmende, verwirrende und unsicher machende Wirkung daraus hervorgehen, so daß es besser wäre, das Buch wäre gar nicht da. Wird das Buch zwar beim Unterricht benutzt, aber ungleichmäßig, lückenhaft und mit sichtlicher Zurücksetzung, so wird die ungenügende Bewältigung desselben, wenn auch der Stoff anderweitig gut vorgetragen wurde, in der Erinnerung gewissermaßen eine ansteckende Wirkung auf das Behalten des Stoffes ausüben. Die nebelhaft gebliebenen Stellen des Buches beeinträchtigen mit der Zeit auch die klare Erinnerung an die entsprechenden Partieen des Unterrichts. Man sollte daher ein einmal in den Händen der Schüler befindliches Buch, wenn es nicht so unbrauchbar ist, daß man sich entschließt, es ganz beiseite zu lassen, stets gut und gleichmäßig durcharbeiten, sei es, daß man seinen ganzen Lehrgang an dasselbe anschließt, sei es, daß man sich zu wesentlichen Ergänzungen veranlaßt sieht. In manchen Fächern, wie z. B. beim Unterricht in der Geschichte, wenn ein gutes kurzgefaßtes Hilfsbuch da ist, läßt sich der freie mündliche Unterricht am fruchtbarsten mit der Durcharbeitung des Lehrbuchs verbinden, indem man abschnittweise jenen vorangehen läßt — nicht ohne schon hier die zu dieser Unterrichtsweise passenden Widerholungen vorzunehmen — und dann das Lehrbuch mit Beziehung auf den gleichen Abschnitt in der Klasse durchnimmt mit besondrer Beachtung einer festen Einübung von Jahreszahlen, Namen und Thatsachen. Der Erfolg wird ein weit günstigerer sein, als wenn man zu Anfang jeder Stunde sich mit Widerholungen abquält, für welche man es dem Schüler selbst überläßt, sich die Fakta zu Hause im Handbuche nachzusehen, während der eigentliche Unterricht im zweiten Teil der Lehrstunde erzählend weiterschreitet. Hat der Lehrer umgekehrt einen Leitfaden zur Seite, welcher *selbst erzählt* und zwar in anregender und für die Jugend geeigneter Weise, so sollte er in der Regel auch dem Buche das Wort lassen und seine freie Thätigkeit mehr auf dasjenige richten, was nun zur Ergänzung nötig ist, nämlich auf Einübung der Fakta. Er wird dann immer noch Gelegenheit finden, in passenden Ergänzungen, in lebhafterer Ausführung einzelner, ihm besonders wichtig scheinender Teile u. s. w. seine eigene Gabe der freien Erzählung unmittelbar auf die Schüler wirken zu lassen.

Mancher Lehrer würde glauben, nicht genug zu thun, wenn er längere Abschnitte aus einem so beschaffenen Lehrbuch in der Schule vorliest oder auch vorlesen läßt und nur leitend und verbessernd hie und da eingreift. Wer aber einmal die gespannte Aufmerksamkeit und Teilnahme beobachtet hat, welche sich einer ganzen Klasse bei solchem Vorlesen bemächtigt und wer bedenkt, wie viele zerstreuende Faktoren dagegen zu Hause eingreifen und einem großen Teil der Schüler die nämliche Erzählung dort langweilig erscheinen lassen, der wird hierüber anders denken und wird seinen Arbeitsdrang dann lieber mit doppelter Thatkraft und Behendigkeit bei den Widerholungen walten lassen. Dies jedoch nur als Ausnahme, da das lebendige Wort des Lehrers stets als das vornehmste Lehrmittel gelten muß. Wir bitten, diese Bemerkungen als ein erläuterndes Beispiel für das didaktische Zusammenwirken von Lehrer, Schüler und Buch zu betrachten, dessen Anwendung auf andre Lehrfächer leicht zu finden ist; ein näheres Eingehen auf diesen Gegenstand würde uns zu weit führen. Als Grundregel (nicht ohne ihre Ausnahmen!) betrachten wir dabei den Satz, daß ein einmal eingeführtes Buch auch zu seinem Rechte kommen soll und daß danach gestrebt werden muß, dasselbe dem Schüler in allen Teilen vertraut und geläufig zu machen und es so im vollen Sinne des Wortes zum mnemonischen Träger des Lehrstoffes zu erheben.

Aus dieser Forderung ergiebt sich der sehr natürliche Rückschluß, daß ein Lehrbuch sich auch unter allen Umständen zu einer solchen Verwendungsweise eignen sollte. Außer den allgemeinen Anforderungen möglichster Einfachheit, Faßlichkeit und Fernhaltung alles Überflüssigen und Verwirrenden, werden wir daher auch auf eine den Sinnen zusagende Einrichtung und Herstellung der Schulbücher Wert legen. Es darf an denselben nicht gar zu viel in der Ausstattung gespart werden. Lieber spare man durch Abkürzung oder durch sorgfältige Befolgung der unten zu besprechenden ökonomischen Grundsätze. Ein Schulbuch sollte nicht auf das elendeste Löschpapier gedruckt sein, welches, abgesehen von seinem unästhetischen Eindruck, schon wegen des gar zu leichten Zerreißens der Blätter hier unbrauchbar ist. Wenn man in einer Klasse eine Reihe von Büchern findet, in welchen ein Teil der Blätter auf der inneren Seite durchgerieben ist und lose beiliegt oder ganz fehlt, so ist irgend etwas nicht in Ordnung, dem weiter nachzuspüren der Mühe lohnt. Ein schlechter, augenmörderischer Druck ist unter keinen Umständen zu dulden und doch findet man diesen Fehler noch bei vielen weit verbreiteten Schulbüchern, wenn auch freilich nicht von ferne mehr in dem Maße wie früher. Wo die Schulbücher mit Holzschnitten ausgestattet werden — eine für manche Fächer empfehlenswerte englische Einrichtung, die auch bei uns schon hie und da Boden gewinnt (vgl. den Art. Schulausgaben) — da ist es gut, auch an diese einen nicht zu niedrigen Maßstab anzulegen. Bei Schulbüchern mit sehr starker Auflage ist der Kostenunterschied nicht mehr so erheblich zwischen der Herstellung solcher Holzschnitte durch Künstlerhand oder durch Pfuscher. Was die sinnliche Übersichtlichkeit in der Anordnung des Stoffes betrifft, so hüte man sich vor dem nahe liegenden Fehler, diese mit einer sinnlichen Darstellung des logischen Verhältnisses von Über- und Unterordnung oder größerer oder geringerer Wichtigkeit zu verwechseln. Wo das logische Verhältnis gerade der Gegenstand ist, den man aufklären und versinnlichen möchte, wie z. B. bei einer Tabelle über das logisch-grammatische Verhältnis der Teile eines Satzes, da ist es natürlich ganz in der Ordnung, den Überblick der verschiedenen logischen Stellung der einzelnen Teile auch durch die Wahl verschiedener Schriftarten, durch die räumliche Anordnung und dergleichen sinnliche Mittel zu erleichtern. Wo aber der nächste Gegenstand des Unterrichts die Erfassung des thatsächlichen Materials eines historischen oder naturhistorischen Gegenstandes ist, da verspreche man sich nicht zu viel von logischer Gliederung, und selbst in Grammatiken, wo man es zwar mit der formellen Seite der Sprache zu thun hat, aber mit besonderer Rücksicht auf die praktische Aneignung der Regeln und ihres Gebrauchs, empfiehlt sich jene vorzüglich in deutschen Lehrbüchern oft auftauchende Einrichtung durchaus nicht, daß man den Stoff eines Kapitels vor allen Dingen nach

A, B, C u. s. w., dann in Unterabteilungen nach römischen, darunter wider nach deutschen Ziffern ordne, unter deren jeder dann noch vielleicht drei bis vier mit kleinen römischen, deutschen und griechischen Buchstaben versehene Unterabteilungen sich eingeschachtelt finden. Legt man auf eine solche systematische Gliederung Wert, wie wir dies für die Syntax namentlich durchaus nicht bestreiten wollen, so gebe man eine Übersicht derselben in besondern Tabellen dem Lehrbuche bei oder lasse sie schriftlich anfertigen; den eigentlichen Lernstoff aber behandle man parataktisch, was aus psychologischen Gründen ein weit günstigeres Ergebnis verspricht. Zweierlei Schrift für Regeln und Beispiele oder auch für Hauptsachen und Ergänzungen wollen wir nicht tadeln, aber was darüber ist, ist vom Übel. Der Schüler richtet seine Aufmerksamkeit nicht, wie man durch irrige Theorieen verleitet annehmen möchte, gleichzeitig auf Stoff und Form, sondern er denkt entweder an den zu erlernenden Stoff, oder er betrachtet an der Hand des Lehrers die logische Form desselben. Bietet man ihm beides unzertrennlich, so kann man ihn damit nur zerstreuen und verwirren. Selbst der Erwachsene ist der synthetischen Erfassung von Stoff und Form, die dann freilich das höchste Ziel des Studiums ist, nur dann fähig, wenn er den Stoff bereits vollständig beherrscht und sich nun seinen logischen Bau zum klarsten Verständnis bringt. Will man dies in irgend einem Fache auch in der Schule anstreben, so folgt daraus doch noch keineswegs, daß die ganze Einrichtung der Lehrbücher sich diesem Streben unterordnen muß. Diese muß vielmehr stets vor allen die Anfänger ins Auge fassen, und jugendliche Anfänger prägen sich einen gegebenen Lernstoff meist nach Verwandtschaftsgesetzen ein, die mit der inneren logischen Gliederung desselben wenig zu schaffen haben. Was wir daher oben in Beziehung auf übersichtliche Anordnung des Stoffes in den Lehrbüchern bemerkten, bezieht sich nicht auf jene vermeintliche Übersichtlichkeit nach logischen Abstufungen, sondern weit einfacher auf die Herstellung kurzer, wolgerundeter Abschnitte, wo möglich im Anschluß an die Gliederung des Pensums, womit jedoch beileibe nicht gesagt sein soll, daß die Lehrbücher alle in Pensa abgeteilt sein sollten. Dabei ist es durchaus nicht gering zu achten, daß auch die Abschnitte nicht — etwa bloß mit vorgezeichneten Zahlen und Paragraphzeichen — kompreß nacheinander fortlaufen. Es muß Überschriften geben, und wo diese nicht geeignet sind, setze man lieber die bloßen Zahlen der Paragraphen oder Abschnitte, ohne sich diese Verschwendung reuen zu lassen, über die Zeile. Die dadurch entstehenden weißen Stellen nützen dem Schüler gerade so viel als die bedruckten. Es sind Ruhepunkte fürs Auge und tröstliche Unterbrechungen der Einöde; Abschnitte, bei denen der Atem geholt und an der Bewältigung eines Teils auch der Mut für die Bewältigung des Ganzen wider gestärkt wird. Auch als Stützen der Orientierung in mnemonischer Hinsicht sind solche Abschnitte nicht zu verachten. — Die Frage, ob es zweckmäßiger sei, kleine, je für eine bestimmte Unterrichtsstufe berechnete Lehrbücher zu haben, welche dann wo möglich alles, was ein bestimmtes Fach auf dieser Stufe bedarf, umfassen sollten, oder aber es vorzuziehen sei, je für eine bestimmte Seite des Unterrichts Bücher zu haben, welche für mehrere Klassen ausreichen, wo nicht gar für die ganze Schulzeit, ist einer allgemeinen Behandlung von didaktischem Standpunkt kaum fähig, da hier teils die ökonomische Frage stark mitspielt, teils aber die Verschiedenheit der Fächer und Lehrstufen sehr in Frage kommt. Im zweifelhaften Fall aber möchten wir uns für das erstere Prinzip als das rationellere entscheiden. Schon der Umstand, daß die Kinder dabei dünnere Bücher in die Hand bekommen, ferner, daß das Bewußtsein, auf eine höhere Stufe gelangt zu sein, auch durch ein neues Buch unterstützt wird, und die Vermeidung eines übermäßigen Zerlesens sind Dinge, die ins Gewicht fallen. Auf der andern Seite hat freilich auch die Sammlung der Erinnerung auf ein bestimmtes, durch jahrelange Gewohnheit doppelt vertraut gewordenes Buch ihren psychologischen Wert. Meistens wird hier auch ein gewisser Mittelweg (Zusammenfassung mehrerer Jahreskurse nach naturgemäßer Gruppierung) der empfehlenswerteste sein.

Daß die Bücher innerhalb einer gegebenen Schulklasse streng (gleichförmig) die gleichen sein sollten, versteht sich im Grunde von selbst. Schon verschiedene Auflagen ein und desselben Lehrbuchs sind, selbst bei mäßigen Abweichungen, ein großer Übelstand; verschiedene Lehrbücher, wenn sie auch einen ähnlichen Lehrgang befolgen, kommen jetzt wohl nur noch selten in deutschen Schulen vor und sollten in keinem Falle geduldet werden. Der Grund liegt im Vorhergehenden, denn bei einer wirklich schulmäßigen, gemeinsamen Durcharbeitung des Lehrbuchs muß, zumal bei großen Klassen, die kleinste Ungleichheit zur Klippe für den Unterricht werden. Zeitverlust, nachwirkende Störung der ganzen Klasse und Schwächung der Sicherheit und Stetigkeit des Lehrgangs sind unausbleibliche Folgen. Die Frage aber, ob die Forderung gleichmäßiger Lehrbücher für den gleichen Gegenstand des öffentlichen Unterrichts auch auf sämtliche Schulen eines Bezirks, einer Provinz, eines Landes ausgedehnt werden solle, ist keine rein didaktische mehr und bei ihrer Beantwortung werden die administrativen Grundsätze der betreffenden Schulverwaltung — nicht ohne den Einfluß der maßgebenden allgemein politischen Anschauungen — das entscheidende Wort haben. Man versucht zwar bisweilen auch hier, den fremdartigen Beweggründen einen didaktischen Mantel zu geben, oder es mag auch wol eine unbewußte Verwechslung der treibenden Gründe dabei mitwirken, wenn man z. B. im centralisierten Großstaat die pädagogische Rücksicht auf die Kinder der häufig versetzten Offiziere und Beamten vorschiebt, oder wenn man nach Art des älteren französisch gefärbten Liberalismus die notwendige Einheit des Lehrgangs und der Lehrmittel aus der notwendigen Einheit der Nation folgert, wo nicht gar, was wir auch schon gehört haben, aus der Einheit aller wahren Humanität. Ein Schüler, welcher anders vorgebildet ist, als seine neuen Mitschüler, gewöhnt sich, wenn die Kluft nicht gar zu groß war, sehr schnell, zumal ihm die Schule in der Regel anfangs neu und interessant ist, während es ihm noch an Verbindungen und Gelegenheit zur Zerstreuung fehlt. Eine solche Versetzung bringt einerseits eine Einbuße, andererseits aber auch einen neuen Antrieb für das geistige Leben mit, so daß die Vorteile, namentlich bei Knaben, eher überwiegen, wenn die Versetzung nicht oft kommt. Eltern aber, deren Beruf gar zu häufigen Wechsel mitbringt, was immer nur eine kleine Minderzahl trifft, müssen ihre Kinder ohnehin irgendwie gegen die Folgen zu großer Zerstreuung zu schützen suchen. Auf alle Fälle bildet die Mühe des Einarbeitens in das neue Lehrbuch nur einen kleinen Teil der Störungen und Anregungen, mit denen die Verpflanzung verbunden ist. Was die Gefahr etwaiger Lücken in den Kenntnissen betrifft, so ist zum Glück dafür gesorgt, daß es noch unzählige Anlässe zu solchen Lücken giebt, welche den Schein eines ganz lückenlosen, wolgerundeten Wissens wolthätig durchbrechen, damit eine gar zu große Vollkommenheit der encyklopädischen Schulbildung nicht mit geisttötender und verblendender Wirkung den Sinn gefangen nehme und von der wahren Spur der unendlichen Wissenschaft ablenke; denn nicht in der stofflichen Vollständigkeit besteht das Wolthätige des gleichförmig gediegenen Schulunterrichts, sondern in seiner befriedigenden und stärkenden Wirkung auf Verstand und Gemüt. Ein solcher Schulunterricht wird sehr wesentlich gestört, wenn in den Lehrbüchern, die in der Klasse gebraucht werden, sich bedeutende Schwierigkeiten vorfinden; es beeinträchtigt ihn aber wenig, wenn ein einzelner versetzter Schüler in die Klasse kommt, der hie und da durch eine Lücke oder durch fremdartige Reminiscenzen auffällt. Auch wird letzteres in der Regel sich weniger beim strengeren Teil der Lehrstunde, der Vornahme des eigentlichen neuen Pensums, verraten, sondern in den freieren Teilen des Unterrichts, wo die Störung als solche nicht in Betracht kommt. Was die „nationale Einheit" betrifft, so sollte man in großen Ländern, unbeschadet der etwa erforderlichen politischen Einheit der Nation und unbeschadet der Einheit des nationalen Grundcharakters eher für die nationale Manigfaltigkeit sorgen, als für Einförmigkeit der Bildung, denn die letztere hat eine ertötende Wirkung. Die Manigfaltigkeit macht das Gesamtleben reicher und erhält eine große Nation am sichersten fruchtbar, fortschreitend und lebensfähig. Wenn man vollends

die Gleichheit der Lehrbücher damit begründen will, daß es nur eine wahre Bildung geben könne, weil es auch nur eine einzige Humanität gebe, so macht man denselben Trugschluß, wie die katholische Kirche, wenn sie die Herrschaft einer alleinseligmachenden Lehre aus der vorausgesetzten Einheit der Wahrheit ableitet, und man übersieht zugleich die gewaltige Kluft, welche unsre gegenwärtigen Leistungen im Gebiet der Jugendbildung noch von den Forderungen der Idee vollkommener Humanität trennt und einstweilen trennen muß. Für die freiere Maxime läßt sich auch positiv das geltend machen, daß ein verständiger Lehrer mit Lehrmitteln, die er nach seiner Eigenart und nach der Bildungsstufe seiner Schüler frei gewählt hat, freudiger wirken und mehr ausrichten wird, als wenn sie ihm aufgenötigt sind; vorzügliche Lehrmittel finden dann in der Regel von selbst eine weitere Verbreitung; den Gebrauch schlechter verhindert die Aufsicht, welche der Oberbehörde immer zustehen muß, und dennoch vorkommende Mißgriffe werden leichter wider gut gemacht, als wenn ein Buch von oben her in weite Kreise eingeführt ist. Jene Aufsicht wird freilich immer nötig bleiben, so lange es Lehrer giebt, die in dünkelhafter Selbstüberschätzung schlechte Schulbücher schreiben.

Auf der andern Seite läßt sich freilich durchaus nicht leugnen, daß eine streng durchgeführte Gleichheit der Lehrmittel innerhalb gewisser nicht gar zu ausgedehnter Bezirke auch über den Kreis der einzelnen Schule und Klasse hinaus ihre großen und unleugbaren Vorzüge hat. Zunächst muß anerkannt werden, daß der Nachteil zu großer Einförmigkeit für die Erhaltung des geistigen Lebens in Kreisen, die nicht größer sind, als etwa ein preußischer Regierungsbezirk oder ein schweizerischer Kanton, fast vollständig wegfällt, und zwar deshalb, weil solche Kreise ohnehin mit benachbarten Kreisen ähnlicher Art in beständigem Austausch der Ideen und der Personen stehen und weil namentlich das in der gemeinsamen Litteratur hervortretende Geistesleben, welches so mächtig wider auf die kleinsten Kreise zurückwirkt, bei einer derartigen Gleichförmigkeit eben doch noch aus den verschiedenartigsten Quellen stets neue Nahrung erhalten würde. Dies vorausgeschickt, wird man alsdann den Vorteil, welchen die Gleichheit innerhalb solcher kleineren Kreise schon allein vom Standpunkt der Schulverwaltung aus darbietet, gewiß nicht zu gering anschlagen. Ein Schulrat, welcher z. B. die Volksschulen eines der größeren preußischen Regierungsbezirke beaufsichtigen soll, hat ohnehin schon eine fast unlösbare Aufgabe vor sich; wie viel würde ihm dieselbe erleichtert werden, wenn er wenigstens in sämtlichen gleichartigen Schulen seines Bezirks auch überall die gleichen Lehrmittel vorfände! Man bedenke ferner die Lehrerbildung! Wenn ein Seminar, das zunächst bestimmt ist, einen gewissen, natürlich und geschichtlich zusammengehörenden Bezirk mit Lehrern zu versorgen, darauf rechnen kann, daß in sämtlichen Schulen dieses Bezirks gleichartige Lehrmittel gebraucht werden: wie viel einfacher und zweckmäßiger muß sich dann die praktische Vorbildung der Lehrer gestalten! Damit soll noch lange nicht gesagt sein, daß wir als Notbehelf eine mechanische Einübung in Gebrauch dieser Lehrmittel empfehlen möchten. Im Gegenteil würden wir immer fordern, daß am Seminar auch andere Lehrmittel versuchsweise, sowie zur Bereicherung der Anschauung, zur Befreiung des Geistes in Anwendung kommen möchten, was bei zweckmäßiger Veranstaltung ganz ohne Nachteil für die Schüler der mit dem Seminar verbundenen Musterschule geschehen kann. Es möge dann für den Lehramtskandidaten heißen: in uno habitandum, in ceteris versandum, so wird immerhin der Vorteil groß bleiben, wenn er mit der Befähigung für den Lehrerberuf zugleich schon in die Beherrschung der Lehrmittel hineinwächst, mit denen er aller Wahrscheinlichkeit nach zu arbeiten haben wird. Bedenken wir, daß im allgemeinen ein Seminarbezirk, wenn man die Seminarien nicht zu groß macht, was vom Übel ist, auch mit dem Inspektionsbezirk — von der Lokalinspektion abgesehen — nahezu zusammenfallen sollte und daß hinwiderum Bevölkerungskreise von dieser Größe auch aus zahlreichen anderweitigen Gründen passende und daher oft annähernd verwirklichte politische Einheiten ausmachen, so wird man einsehen, daß wir Grund genug haben, für solche Bezirke die Gleichförmigkeit der Schul-

bücher entschieden zu empfehlen, während wir sie für ganze Nationen oder für Großstaaten, die einen bedeutenden Teil einer Nation umfassen, mit gleicher Bestimmtheit als schädlich und verwerflich bezeichnen. Dazwischen liegt dann freilich noch ein großes Gebiet, über welches wir uns kein bestimmtes Urteil erlauben.

Zunächst ist klar, daß für den höheren Schulunterricht sich die Gleichförmigkeit schon auf einen weiteren Bezirk erstrecken darf, da ja in einem Bezirk der bezeichneten Größe sich ohnehin oft nur sehr wenige Gymnasien oder Realschulen befinden. Auch verhält sich in mancher Beziehung die Universität zur höheren Schule wie das Gymnasium zur Volksschule, und was die Aufsicht betrifft, so ist diese in Preußen z. B. für die höheren Schulen nach Provinzen geordnet, wie für die Volksschule nach Regierungsbezirken. Immerhin ist diese Analogie eine höchst unvollkommene, und es läßt sich nicht verkennen, daß teils die Rücksicht auf die Aufsicht hier weniger maßgebend sein kann, weil diese weniger mit der Überwachung der Lehrpensa und mehr mit dem Eingehen auf die Person der Lehrer und den Geist der Anstalten zu thun hat, teils aber auch die Lehrerbildung einen weit freieren Gang nimmt und die Lehrer weit mehr aus einer Provinz in die andere wandern, als die Volksschullehrer aus einem Bezirk in den andern. Ohne Zweifel würde sich die Zusammengehörigkeit der höheren Lehranstalten einer Provinz und damit auch die Berechtigung einer größeren Gleichförmigkeit in Methoden und Lehrmitteln mit Entwickelung der provinziellen Selbständigkeit heben, während sich die letztere mit fortschreitender Centralisation mindern muß. Für abgeschlossene und in sich ziemlich gleichartige kleinere Staaten, wie z. B. Württemberg, ließe sich vieles für Gleichheit der Lehrbücher anführen, was bei Großstaaten mit mangelhaft entwickelter provinzialer Selbständigkeit wegfällt*).

Die Frage nach dem Recht der Einführung der Schulbücher bedarf einer näheren Bestimmung, indem zunächst zu entscheiden ist, ob dies Recht als ein öffentliches oder privates anzusehen sei. Steht ersteres fest, so gebührt auf alle Fälle der Staatsgewalt die oberste Entscheidung, und es kann nur noch von Zweckmäßigkeitsgründen für die Übertragung dieses Rechtes die Rede sein; im letzteren Falle dagegen bleibt dem Staat nur die allgemeine Oberaufsicht, und da es niemals Sache derselben sein kann, sich in das Einzelwerk pädagogischer Methoden und Einrichtungen zu mischen, so wird er hier nur aus erheblichen Rücksichten auf das Wohl des Ganzen verbietend eingreifen können, wenn es z. B. scheinen sollte, daß ein Lehrbuch die öffentliche Sittlichkeit gefährdet, eine religiöse Konfession gegen die andere aufhetzt, für einen Thronprätendenten zu wirken sucht u. s. w. Man sollte sich hüten, den Privatschulen, wenn sie auch neben der allgemeinen polizeilichen Oberaufsicht noch einer spezielleren Überwachung durch die Staatsbehörde unterstellt sind, das Recht der Einführung beliebiger Lehrmittel (innerhalb der eben bezeichneten Schranken) zu verkümmern. Einer der Hauptvorzüge der Privatschulen besteht gerade darin, daß sie beweglicher sind als die Staatsschulen, leichter auf Neues, selbst auf etwas gewagte Versuche, eingehen können, und daß es hier eher möglich sein wird, wenn wenigstens der pädagogische Leiter der Anstalt zugleich selbst Herr im Hause ist, Lehrer, Methode und Buch so hinzustellen, wie sie am besten zu einander passen. Auch können die Privatschulen nur dann, wenn sie eine solche Freiheit der Bewegung genießen, der wichtigen Aufgabe genügen, das Staatsschulwesen nicht nur zu ergänzen, sondern auch durch einen gewissen Wettstreit rege und fortschreitend zu erhalten. Was das Staatsschulwesen betrifft, so wird es am richtigsten sein, die Einführung der Schulbücher der obersten Behörde eines solchen Bezirkes zu übertragen, innerhalb dessen die Gleichförmigkeit aller Lehrmittel durchgeführt ist. Daraus folgt freilich noch nicht, daß die Bücher nur vom betreffenden Schulrat

*) Gleichwol verwerfen gerade in Württemberg, soviel wir sehen, die Lehrer an höheren Schulen vorgeschriebene Lehrbücher. Daß Religionslehrbücher in den Volksschulen wie in den entsprechenden Klassen der höheren von der Kirchenbehörde genehmigt werden, ist wol selbstverständlich.

geprüft und dann einfach durch Verfügung eingeführt werden sollten. Eine Beteiligung der Lehrerschaft, sei es in Kapiteln und Synoden, sei es in freien Vereinigungen oder in besonders berufenen Kommissionen, ist auf alle Fälle wünschenswert, und wenn auch der Centralbehörde zuletzt das entscheidende Wort bleibt, so wird doch auf die Stimmen aus dem Kreise derjenigen, denen die Handhabung der Lehrmittel zunächst obliegt und welche am unmittelbarsten aus der Erfahrung sprechen, jederzeit das größte Gewicht zu legen sein. Auch die Herstellung der Schulbücher kann, bei passender Einrichtung, sehr wol durch eine solches Zusammenwirken der Lehrer mit der leitenden Behörde besorgt oder wenigstens bedeutend gefördert werden. Aus der Kritik der vorhandenen Lehrmittel kann der Plan für die neuen hervorgehen; für die Ausführung eines solchen Planes kann ein Wettbetrieb ausgeschrieben, die eingehenden Entwürfe können von Kommissionen weiter geprüft, verbessert oder neu bearbeitet werden; alles dies jedoch ohne die Einführung vorzüglicher, rein aus der Hand eines einzelnen hervorgegangener Schulbücher auszuschließen*). Die Bücher letzterer Art haben an sich den Vorzug der Frische und Ursprünglichkeit, sind dafür aber auch weniger gleichförmig und zweckentsprechend durchgearbeitet und unterliegen teils deshalb, teils wegen der forttreibenden Eigenart des Verfassers, teils aber auch, weil sie in der Regel nur mit Hilfe der buchhändlerischen Berechnung das Licht der Welt erblicken, in besonders hohem Maße jenen endlosen Umarbeitungen und Änderungen bei jeder neuen Auflage, welche sich dem schulmäßigen Gebrauch so störend in den Weg stellen. Auch wird man bei solchen Büchern, wenn sie sich nicht von selbst schon Bahn gebrochen haben, leicht finden, daß sie zu der Sonderart einer großen Anzahl von Lehrern nun einmal schlechterdings nicht passen wollen und daß daher ihre anbefohlene Einführung ein Misgriff sein würde. Im allgemeinen wird sich deshalb empfehlen, mit der Gleichförmigkeit der Schulbücher nicht nur das Recht der Einführung, sondern auch die Leitung der Herstellung durch die Oberbehörde des betreffenden Bezirks — unter Mitwirkung der Lehrerschaft — Hand in Hand gehen zu lassen; nur daß diese Centralisation beileibe nicht auf zu große Kreise ausgedehnt und daß sie nicht bis zur Erdrückung der Privatthätigkeit durchgeführt werde.

Wo die erwähnte Gleichförmigkeit fehlt, sollte nach unserer Meinung auch eine entsprechend größere Freiheit der Lehrer und zumal der Lehrerkollegien stattfinden, namentlich an höheren Schulen. Es ist durchaus unzulässig, anzunehmen, daß Lehrer, welchen man den Unterricht selbst anvertrauen kann, nicht auch imstande seien, die hiezu passenden Lehrbücher auszuwählen, und selbst wo ein, nach allgemeinem Maßstabe gemessen, minder zweckmäßiges Buch gewählt wird, kann man in der Regel überzeugt sein, daß es in den Händen des bestimmten Lehrers, welcher dasselbe wählt, verhältnismäßig gute Dienste thut. Niemand hat ein Interesse dabei, sich die zu erzielende Leistung ohne Not zu erschweren und die Leistungen unterliegen ja schließlich doch wider der vergleichenden Aufsicht der Oberbehörde. Es ist von vorn herein nicht mit Sicherheit zu erwarten, daß das Urteil der letzteren über die Zweckmäßigkeit eines Buches für den gegebenen Fall ein richtigeres sei als das der betreffenden Lehrer. Auch thut es dem Ansehen der Oberbehörden durchaus keinen Eintrag, dies einzugestehen; denn die natürliche Grundlage ihres Einflusses ist ja nicht der Anspruch, alles einzelne besser zu verstehen als die ihnen untergeordneten Lehrer, sondern ihre Stellung als Vertreter des Staates und als Mittelpunkt der gemeinsamen und allgemeinen Aufgabe ihres Wirkungskreises. Ihr maßgebender Einfluß sollte daher auch stets aus diesen Quellen fließen, um rein und vorteilhaft wirken zu können; zumal die Aufgabe einer Schulbehörde bei einer Beschränkung auf diese Art der Thätigkeit immer noch eine ungemein umfassende und schwierige ist. Ein eigentümlicher Mittelzustand

*) Der letztere Weg scheint uns überall da angezeigt, wo ein von einem Geist durchdrungenes Werk zustande kommen soll; in solchen Fällen wird man der Arbeit einer Kommission leicht das Flickwerk ansehen.

zwischen Freiheit und Gebundenheit wird hervorgerufen durch das in Preußen herrschende und mit den überlieferten Verwaltungsgrundsätzen zusammenhängende Streben der Behörden, eine gewisse Gleichförmigkeit und Stetigkeit allmählich und unter beständiger Abfindung mit den bestehenden Gewohnheiten anzubahnen und vorzubereiten. Wir können nicht sagen, daß dieser Grundsatz, welcher in anderer Beziehung viel Gutes hat, sich hinsichtlich der Einführung der Schulbücher sonderlich empfehle. Wo z. B. die Provinzialschulkollegien darauf angewiesen sind, allen auf Vervielfältigung und schnellen Wechsel der Schulbücher abzielenden Begehren einen mehr oder minder zähen Widerstand entgegenzusetzen, ohne daß die Gleichförmigkeit streng durchgeführt wird, da kann es nicht fehlen, daß sehr häufig gerade das Gute versagt und das Schlechtere gestattet wird. Die Lehrer, welche für die elastische Verwaltungspolitik wenig Sinn haben, erhalten ein Gefühl der Willkür und arbeiten oft verdrossen mit einem verhaßten Lehrbuch weiter, während sie sich einer ausgesprochenen und fest durchgeführten Norm verhältnismäßig leicht und willig fügen würden, zumal wenn ihnen Gelegenheit gegeben wäre, ihre Anschauungen über die beste Einrichtung der Bücher in geeigneter Weise geltend zu machen, wie dies in Preußen durch die Direktorenkonferenzen ermöglicht wird. Ein selbstverfaßtes Schulbuch sollte einem Lehrer in der Regel stets zum Gebrauch verstattet werden, sofern nicht Rücksichten auf eine durchgeführte Gleichförmigkeit oder andere erhebliche Gründe im Wege stehen*). — Schließlich würden wir für die höheren Lehranstalten am meisten ein gemischtes System in der Weise empfehlen, daß für die wichtigsten Elementarbücher der Hauptfächer, namentlich sofern ihnen ihrer Natur nach ein gewisser mechanischer Beigeschmack nicht schadet, Gleichförmigkeit mit der oben berührten Herstellungsweise durchgeführt, in allen übrigen Erfordernissen aber vorbehaltlich der höheren Genehmigung der Lehrerkollegien soweit Freiheit verstattet würde, als sich mit den allgemeinen Unterrichtsinteressen verträgt und als es sich um Beseitigung wirklicher Misstände oder um Verwertung neuer, offenbar guter Methoden handelt. In diesem Bezuge darf doch der Eigensinn mancher, namentlich mathematischer Lehrer nicht übersehen werden, welche oft genug ein Lehrbuch schlechthin verwerfen, was anderswo mit sichtbarem Nutzen gebraucht wird, lediglich weil dasselbe einer ihrer methodischen Liebhabereien nicht entspricht**).

Den örtlichen Schulvorständen einen maßgebenden Einfluß auf die Wahl der Schulbücher zu gestatten, ist im allgemeinen nicht ratsam; doch versteht es sich von selbst, daß da, wo die Einführung der Schulbücher den einzelnen Lehrern überlassen bleibt, der Schulvorstand berechtigt ist, gegen ungeeignete, mit den Grundsätzen, denen die Gemeinde huldigt, nicht im Einklang stehende oder auch allzuteure Bücher Einsprache zu erheben. Man würde also in diesem Falle am besten dem Lehrer die Anregung und dem Schulvorstand das Recht der Bestätigung übergeben. Im übrigen sind die Schulbücher als zur rein technischen Seite des Unterrichtswesens gehörig anzusehen und in dieser Hinsicht sollten die Lehrer nicht von der oft nach sehr beschränkten Gesichtspunkten urteilenden Ortsbehörde abhängig sein, sondern nur von der Aufsicht der Staatsbehörden. Nur in Städten, wo eine größere Zahl von Schulen besteht, dürfte es nicht

*) Siehe S. 298.

**) Es dürfte von Wert sein, hierüber auch die Ansicht eines fachkundigen Ausländers zu vernehmen, welche Hollenberg aus einem amtlichen Reisebericht von Matthew Arnold, einem Sohn des berühmten Rektors in Rugby (s. d. Art. Arnold), in den Jahrbüchern für Pädagogik 1869, II, 7 mitteilt: „Beiläufig muß ich erwähnen, sagt Arnold, wie sehr nötig wir in England eine einsichtsvolle Überwachung der Schulbücher hätten, wie sie in Preußen von Minister und Provinzialbehörden gehandhabt wird. Wie zahlreich auch die Absurditäten unserer Schulanarchie sind, so ist doch vielleicht nichts so schreiend, wie die Bücherpest, die besteht. Jede Schule wählt ad libitum, die meisten Schulen treiben Handel in Büchern, und so ist es ihr Vorteil, Bücher zu gebrauchen, die der Schüler nicht schon von andern Schulen mitbringt. Zudem ist mindestens die Hälfte unserer Schulbücher nichts als „Schund" und in keiner anderen höheren Schule müssen die Schüler so viel Zeit auf das Lernen von barem Unsinn verwenden, als in unsern englischen." Vgl. Schrader, Erziehungslehre 668 (S. 204, Aufl. 4).

unzweckmäßig sein, auch da, wo die Gleichheit der Lehrmittel für einen weiteren Bezirk nicht durchgeführt ist, eine solche herzustellen und alsdann fällt naturgemäß der städtischen Schulbehörde die entscheidende Stimme zu, mit welcher dann auch, da es größeren Städten nicht leicht an geeigneten Persönlichkeiten in diesen Behörden fehlen kann, die Anregung zur Einführung möglichst zweckmäßiger Lehrmittel verbunden sein kann.

In ökonomischer Hinsicht ist vor allen Dingen die Frage aufzustellen, wer die Schulbücher bezahlen soll? Man schiebt bis jetzt diese Zahlung ohne weiteres den Eltern zu und wälzt ihnen damit oft eine recht drückende Abgabe auf, während man vielleicht fragen könnte, ob nicht diejenigen Lehrmittel, die zum Zwangsunterricht gehören, ebensowol vom Staat gestellt werden sollten, wie die Waffen für die ausgehobenen Soldaten. Wenigstens die Beschaffung der unentbehrlichsten Hilfsbücher für den Volksschulunterricht steht in dieser Beziehung vollständig auf einer Linie mit dem Schulgeld, dessen Entrichtung oder Aufhebung in grundsätzlichem Zusammenhange steht mit der Freigebung oder zwangsweisen Anordnung des Schulbesuchs. Wie jedoch schon hinsichtlich des Schulgeldes, so wird man noch mehr hinsichtlich der Anschaffung der Schulbücher der praktischen Schwierigkeit der Durchführung des richtigen Grundsatzes noch auf lange Zeit hinaus Rechnung tragen müssen*). Als selbstverständlich ist jedenfalls zu betrachten, daß unbemittelte Kinder ihre Schulbücher unentgeltlich erhalten. In Preußen müssen die erforderlichen Bücher nötigenfalls aus den Mitteln der Armenpflege bezahlt werden. Zweckmäßiger ist es jedenfalls, aus den Mitteln der Schule eine Anzahl Bücher für Unbemittelte aufzubringen, so daß also indirekt die Schulsteuer den betreffenden Betrag mit aufzubringen hat. Von größerer praktischer Wichtigkeit ist für jetzt die Frage, auf welchem Wege die Schulbücher im Druck hergestellt, vertrieben und den Schülern zugänglich gemacht werden sollen. Hier ist jedem, der auch nur einen geringen Einblick in die Sache hat, klar, daß die bisher an den meisten Orten übliche Art, die Sache ganz der Privatthätigkeit der Schriftsteller und Buchhändler zu überlassen, große Übelstände hat und die Schulbücher ganz bedeutend verteuert. Auch ist nicht schwer einzusehen, daß es nur wenige Gebiete giebt, für welche so leicht auf verständigem Wege eine Ersparnis durchzuführen ist, als hier. Dennoch sind dabei mancherlei Vorurteile zu berichtigen und bei genauerem Zusehen zeigt sich die ganze Frage etwas verwickelter, als man meinen möchte. Zunächst müssen wir uns aus den oben angeführten Gründen gegen die Gleichförmigkeit der Schulbücher innerhalb des ganzen Großstaates aussprechen, und damit wird die Ersparnis, welche für Bezirke mit gleichförmigen Lehrbüchern möglich ist, schon merklich geringer, als wenn man mit Auflagen von einer halben Million oder mehr dreinschlagen könnte. Immerhin soll auch dies nicht schlechthin und für jede Art von Lehrmitteln ausgeschlossen bleiben. Sodann leidet der Betrieb eines großen Centralschulverlages gewiß in hohem Grade unter den Mängeln, welche der Staatsindustrie im Verhältnis zur Privatindustrie überhaupt anhaften. Bisher hat sich der Staatsbetrieb fast nur bei solchen Anstalten bewährt, welche ihrer Natur nach dem Zweck und der Form der Staatsverwaltung oder der Armeeorganisation näher stehen, als andere Zweige, wie namentlich bei den großen Verkehrsanstalten: Post, Telegraph, Eisenbahnen. Hiezu kommen freilich in neuerer Zeit die großen Waffenfabriken, die man wider in ökonomischer Beziehung am ehesten mit dem Arsenal des Unterrichts, dem Schulbücherverlag, vergleichen könnte. Wenn aber selbst auf diesem Gebiete, auf welches in unserem ehernen Zeitalter so gewaltige materielle und geistige Kräfte vereinigt werden, kein Staat die Aushilfe der Privatindustrie entbehren kann, um die höchste Stufe der Leistungen zu erreichen, so wird dies hinsichtlich des Schulbücherverlages noch weit weniger der Fall sein, da hier eine große

*) Wir verweisen in Betreff der im Obigen berührten Frage auf die Art. Schulgeld und Schulzwang. (Die Parallele zwischen dem Soldaten, der das Vaterland verteidigt, und dem Schüler, der doch zunächst für sich Schulbildung gewinnt, scheint uns nicht zutreffend.)

D. Red.

Menge sehr verschiedenartiger Funktionen vom individuellen Interesse belebt werden muß, um ein ganz befriedigendes Ergebnis zu erzielen. Der Schriftsteller, der mit der Befriedigung arbeitet, seinen besten Gedanken über die Lehrmethode und Ordnung des Stoffes Ausdruck zu geben, der Verleger, der auf Einführung des Buches hofft, wenn er sich rechte Mühe giebt, dasselbe zu verbreiten, der Sortimenter, der gewohnt ist, seine Kunden pünktlich mit Verlegung des Neuesten aus ihrem Fache zu bedienen — sie alle haben ein Interesse bei der Ausübung ihres Teiles der Arbeit, welches bei Personen, die im Auftrage eines Centralschulverlages arbeiten, großenteils wegfällt. Die Druckerei wird aber — und dies ist ein nicht unwichtiger Faktor — wider durch das persönliche Interesse des Verlegers beeinflußt und dadurch genötigt, nicht nur möglichst sorgfältig, sondern auch möglichst billig zu arbeiten. Ein Regieverlag, der bei einer Privatdruckerei arbeiten läßt, wird oft nur dazu beitragen, die letztere zu bereichern, statt daß sich sonst ein Verleger bereichert hätte. Wird aber auch der Druck in Regie betrieben, so fehlt der leitenden Behörde in der Regel jeder ausreichende Maßstab für die ökonomischen Leistungen dieses Instituts. Mit einer Staatsdruckerei vorzügliche technische Leistungen zu erzielen, ist, wie das Beispiel von Österreich zeigt, verhältnismäßig weit leichter, als sie auch ökonomisch vorteilhaft zu betreiben. Was die Schulbücher betrifft, so verschließt man sich vollends den letzten Weg, um zu einer genügenden Beurteilung der eigenen Leistungen zu gelangen, wenn man den Wettbetrieb ausschließt.

Es ist nun freilich über jeden Zweifel erhaben, daß ein Centralschulverlag, namentlich wenn er für den Bedarf eines großen Landes arbeitet, schon erhebliche Fehler begehen und dennoch die Bücher bedeutend billiger liefern kann, als die Privatindustrie, wenn diese rein auf den gewöhnlichen Weg der Verlagsspekulation und der gewöhnlichen Vermittlung durch das Sortimentsgeschäft angewiesen ist. Der Verleger muß schon von vorn herein seinen Ladenpreis so berechnen, daß er dem Sortimenter ein Drittel und allermindestens ein Viertel Rabatt geben kann; sonst würde ihm die ganze Betriebsmaschine des deutschen Buchhandels verschlossen bleiben. Sodann hat er außer der Herstellung im Druck und dem Honorar noch bedeutende Kosten für Anzeigen u. s. w. auszugeben, wenn er nicht will, daß ein Buch gänzlich liegen bleibe. Endlich aber — und das ist ein Punkt, der am wenigsten beachtet wird — ist das Wagnis, daß der größte Teil der Ware liegen bleibt, um später die bekannte Verwendung als Makulatur zu finden, im Buchhandel so bedeutend, daß der Verleger, welcher einigermaßen sicher gehen will, schon rechnen muß, mit einem Drittel bis höchstens der Hälfte der ausgegebenen Exemplare seine sämtlichen Kosten zu decken. Man kann hienach leicht ermessen, daß ein Buch, welches in sehr großer Auflage ohne Wagnis gedruckt und unmittelbar ohne viel Umstände in die Hand der Schüler gebracht werden kann, mit Leichtigkeit für ein Viertel desjenigen Preises herzustellen ist, welcher sich rein aus der gewöhnlichen Regel der Buchhändlerberechnung ergeben würde. An dieser Regel selbst ist nicht viel zu ändern, und, wie die Sachen einmal liegen, auch nicht viel zu tadeln. Nur durch Veränderung der Faktoren des Geschäftes kann ein anderes Ergebnis erzielt werden, was auch in gewissem Maße schon vielfach geschieht. Das Schulbüchergeschäft des Sortimenters ist trotz des erwähnten hohen Rabattes keineswegs immer so gewinnbringend, wie das Publikum gewöhnlich glaubt. Man verlangt vom Buchhändler, daß er von einer großen Anzahl von Büchern, meist in gebundenen Exemplaren, ein ausreichendes Lager halte, und wenn sich eines schönen Morgens der Wind dreht, so hat er Dutzende dieser fast immer fest bezogenen Lehrmittel auf dem Brett stehen, welche dann mit einemmale ihren Wert verlieren. Mit einem solchen Verlust — und das Eintreten desselben ist gar nichts Seltenes, ist dann oft der Vorteil von mehreren Jahren verschwunden. Wenn freilich ein Buchhändler unter dem Schutz eines Schulmanns steht, der ihm rechtzeitig Nachricht giebt, wenn ein Wechsel in den Lehrmitteln stattfindet, wie stark ungefähr der Bedarf ist u. s. w., zumal wenn noch den Schülern ein bestimmtes Geschäft für den Ankauf

ihres Bedarfs empfohlen wird, dann freilich kann ein flotter Verkauf von Schulbüchern eine Goldgrube für die betreffende Handlung werden, und nach solchen Verhältnissen bemessen ist dann freilich der Rabatt, welchen der Sortimenter genießt, unverhältnismäßig hoch. Es wird durch jenes berechnende Verfahren nationalökonomisch betrachtet ein bedeutender Wert erspart, aber diese Ersparnis kommt nicht der richtigen Stelle zu gute, sondern sie wird von Seiten der Schule wider verschenkt. Der Fehler steckt hier mit einem Worte darin, daß die günstigen Verhältnisse dieses Sonderfalls, das gleichmäßige Bedürfnis einer größeren Zahl von Konsumenten, nicht auch von den letzteren selbst oder zu deren Gunsten durch Vermittlung der Lehrer und Schulbehörden ausgebeutet werden. Sobald eine Klasse sich als eine Art von Konsumverein für den Bezug ihrer Bücher organisiert, kann sie sich diesen Vorteil zuwenden, sei es durch unmittelbaren Verkehr mit dem Verleger, sei es durch Rabattvertrag mit dem Sortimenter. Übrigens ist die Gefahr, daß mit Einführung und Wechsel der Schulbücher sich leicht irgendwie geartete Bestechungsversuche verbinden können, nicht abzuleugnen und thatsächlich gar nicht gering.

Was den Verlag betrifft, so wird man finden, daß fast alle sehr stark gebrauchten Bücher auch ohne alle künstliche Nachhilfe im Privatverlag schon weit billiger sind, als sie nach den oben angegebenen Bedingungen der gewöhnlichen Spekulation sein müßten. Dies ruht darauf, daß für ein an mehreren Schulen eingeführtes Buch von der zweiten Auflage ab die Berechnung bedeutend sicherer wird und gleichzeitig die Herstellungskosten bedeutend geringer. Während bei andern Büchern oft die zweite Auflage noch gewagter ist, als die erste, da man nicht wissen kann, ob nicht trotz schnellen Absatzes doch der Bedarf der betreffenden Kreise nahezu erschöpft ist, so dient beim Schulbuch meist die erste Auflage nur als Probe eines Schulbuches, und der Verleger muß darauf rechnen, daß er selbst im ungünstigsten Falle eine gewisse Anzahl von Exemplaren an diejenigen absetzt, welche den neuen Versuch wenigstens kennen lernen wollen. Je nach dem Erfolg dieses Versuchs wird dann, wenn das Glück günstig ist, die Stärke der zweiten Auflage bemessen, und war der Erfolg recht günstig, so ist das Geschäft dann bei gleichem Preise ganz bedeutend sicherer und gewinnbringender. Allerdings ist es dann sehr natürlich, daß der Verleger bestrebt sein wird, diesen Vorteil nach Kräften sich selbst zuzuwenden; allein auch ohne daß ein Druck auf ihn ausgeübt wird, muß er sich doch sagen, daß er nicht gut thut, die Saiten zu hoch zu spannen. Schon um der Verdrängung durch andere Bücher zu begegnen, wird er auf Ermäßigung seines Ladenpreises Bedacht nehmen, und da dies so ziemlich von allen Seiten geschieht, so thut der Wettbetrieb das Seinige und die Nachhilfe durch Verhandlungen, welche die Schulbehörden mit dem Verleger eröffnen, ist auch nicht ganz selten. Immerhin kann diese Wechselbeziehung noch bedeutend ausgebildet werden. Eine fehlerhafte Verbindung zwischen den Schulbehörden und dem Verleger liegt übrigens auch hier sehr nahe. Sehr häufig wird ein Werk nur mit der bestimmten, durch ein Mitglied der maßgebenden Behörde eröffneten Aussicht auf Einführung vom Verleger unternommen, der dann in diesem Falle natürlich schon ganz anders rechnen kann. Auch hier sollte, wenn eine solche Einführung nach Einsicht des Manuskriptes feststeht, der Vorteil, so weit thunlich, von den betreffenden Schulen oder Schulbezirken in Anspruch genommen werden, was teils durch Verabredung eines möglichst niedrigen Ladenpreises, teils durch feste Bestellung einer ganzen Auflage für eigene Rechnung geschehen kann.

Neben diesen und ähnlichen Mitteln, den Vorteil des großen Bedarfs auch den Bedürfenden zuzuwenden, kommt nun allerdings auch die Herstellung der Schulbücher durch Staatsindustrie, trotz der Mängel, welche der letzteren anhaften, immer noch in Betracht. Dabei ist jedoch, außer den bereits erwähnten Übelständen, zu erwägen, daß mit der gleichförmigen Herstellung der Schulbücher ohne Mitwirkung der Verlagsspekulation leicht eine große Unfruchtbarkeit in Beziehung auf Erzeugung zweckmäßiger Lehrmittel entstehen kann, welche dem Gedeihen des Schulwesens zum schweren Nachteil gereichen

muß. Mancher möchte vielleicht auf den ersten Blick hierin kein Unglück, ja sogar eine erwünschte Rückkehr finden zu jener früheren Langlebigkeit bewährter Lehrmittel, wie z. B. der Melanchthonschen Grammatik. Jedoch abgesehen davon, daß die Periode jener hundertjährigen und längeren Herrschaft gleichförmiger Lehrmittel in ihrer zweiten Hälfte eine Zeit des Stillstands und des Verfalls der Schulen war, so wird man sich auch der Einsicht nicht verschließen können, daß die mit den Verhältnissen jener Zeit gar nicht zu vergleichende Leichtigkeit der Herstellung neuer Bücher gegenwärtig ein Streben entfesseln muß, welches damals notwendig gebunden blieb: das Streben jedes einzelnen Lehrers, sich an seiner Stelle nach Kräften an der allgemeinen Verbesserung der Methoden und der Wahl und Ordnung des Lehrstoffs zu beteiligen. Man mag immerhin darüber klagen, daß mancher Lehrer sich mit diesen Dingen beschäftigt, der besser thäte, statt dessen den Kreis seiner positiven Kenntnisse noch zu erweitern, allein dies bleibt ein auf das Subjekt berechneter Vorwurf und bei objektiver Betrachtung wird man im allgemeinen nicht annehmen können, daß letzteres der Fall wäre, wenn ersteres nicht wäre. Im Gegenteil sind gewiß manche Naturen so beschaffen, daß vielleicht gerade jene selbstthätige Beschäftigung mit den Methoden für sie der einzige Weg ist, wie sie nach Wegfall des äußeren Zwanges überhaupt noch, wenn auch nur gelegentlich, zur wesentlichen Ausdehnung ihrer positiven Kenntnisse gelangen. Ferner aber ist schwerlich zu leugnen, daß jede denkende Erfassung des Lehrstoffs, gleichviel, ob sie vom Stoff selbst oder von der Lehrform ausgehe, dem unmittelbaren Unterricht zu gute kommt und daß es in dieser Beziehung gar nicht schaden könnte, wenn jeder Lehrer bei der Verarbeitung für seinen Unterricht lebhaft daran dächte, auch einmal ein Lehrbuch oder wenigstens die Kritik eines Lehrbuches für eine Zeitschrift oder einen methodologischen Programmaufsatz zu schreiben. Endlich aber ist es ein durchaus naturgemäßer Gang der Dinge, daß aus sehr vielen derartigen Vorsätzen ein Manuskript, aus vielen Manuskripten ein fertiges Buch hervorgeht, während endlich wider aus mehreren fertigen Büchern eins den Sieg davonträgt und für eine Zeitlang in seinem Fache das Feld behauptet. Wird statt dessen von der Centralschulbehörde irgend eine ihr als fähig bekannte Persönlichkeit mit der Abfassung eines Lehrbuches beauftragt, das dann, glücklich zustande gekommen, von der Staatsdruckerei aus in Hunderttausenden von Exemplaren über das Land geworfen wird, so erlischt in der großen Masse der Lehrer die Hoffnung und damit auch der Trieb, selbst ebenfalls etwas zur Vervollkommnung dieser Seite des Unterrichtswesens beizutragen. Sobald dann diese unüberwindliche Schranke beseitigt wird, tritt jener Trieb wider mächtig hervor und man wird als Regel ansehen dürfen, daß der Beginn einer solchen Bewegung mit einem allgemeinen Aufschwung des Unterrichtswesens Hand in Hand geht (vgl. die in Österreich gemachten Erfahrungen, als im Jahre 1850 das Monopol des „Schulbücherverschleißes“ mit Bezug auf das Bedürfnis der Gymnasien aufgehoben wurde. Bei durchgeführter Regie für die Herstellung der Schulbücher könnte man einen ähnlichen Vorteil nur dann erreichen, wenn man die ganze Lehrerschaft eines Landes möglichst an der Abfassung der Lehrmittel beteiligen würde, was entweder nach Curtmans Vorschlag (vgl. Kirsch I, 301 ff.) durch regelmäßige Erneuerungsperioden mit Preisausschreibungen geschehen könnte oder durch Schulsynoden, auf dem Wege der einleitenden Debatte, Kommissionswahl, Referaterstattung u. s. w. Wir würden diesen Weg dem des Preisausschreibens bedeutend vorziehen, da die wirkliche Beteiligung der Lehrer bei dem letzteren einigermaßen dem Einsatz in eine Lotterie zu vergleichen ist, statt einer natürlichen und geregelten Mitwirkung. Wo man den andern Weg seines republikanischen Anstriches wegen nicht mag oder die Lehrer im allgemeinen nicht für hinlänglich befähigt hält, in geeigneter Weise zusammenzuwirken, sollte man entweder ein ähnliches Ergebnis durch die Berufung größerer Kommissionen zu erzielen suchen, oder man wird sich dann bequemen müssen, auf den pekuniären und administrativen Vorteil einer strengen Gleichförmigkeit zu verzichten, um nicht auf der andern Seite durch Erdrückung der selbständigen Beschäftigung der Lehrer

mit den Methoden mehr zu schaden, als hier genützt wird. Schließlich wollen wir noch darauf hinweisen, daß unter Voraussetzung der von uns vorgeschlagenen Gleichförmigkeit in nicht zu ausgedehnten Bezirken (zwischen 100 000 und 1 Million Einwohner; letzteres als Maximum), wenn zu gleicher Zeit auch den Privatschulen eine Stelle gelassen wird, sehr gut auch die Privatthätigkeit der Buchhändler und Schriftsteller dem Fach der Herstellung guter Schulbücher dauernd erhalten werden kann. Nimmt man auf das deutsche Sprachgebiet nur 100—200 solcher Bezirke an, in welchen sich stets mehrere Personen eingehend mit der Frage der Lehrmittel zu beschäftigen haben, so würden diese in Verbindung mit der einen oder andern Privatschule — der Staaten, die sich etwa diesem System noch nicht angeschlossen hätten, gar nicht zu gedenken — schon einige Aussicht bieten, einem guten, von wirklich neuen Ideen ausgehenden Lehrmittel für eine mäßige erste Auflage Absatz zu verschaffen. Es würde dann der Fruchtbarkeit in dieser Richtung — wohin man auch die Veröffentlichung bloßer Pläne zu Lehrmitteln mit Erläuterungen rechnen kann — einen wesentlichen Aufschwung geben, wenn man solche Versuche nicht einfach für eine amtliche Umarbeitung ausnutzte, sondern auch den Verfassern ihr Recht werden ließe, sei es, indem man ihnen und wenn nötig auch dem Verleger geradezu das Verlagsrecht abkauft, oder indem man sie gegen ein billiges Honorar an der gewünschten Umarbeitung beteiligt, wodurch dann in freierer Weise die Vorteile, welche Curtman durch sein Prämiensystem erzielen will, ebenfalls erreicht werden dürften.

Wegen der thatsächlichen Verhältnisse in den verschiedenen Staaten beschränken wir uns darauf, neben den Artikeln der Encyklopädie über die einzelnen Länder, auf die Zusammenstellung bei Kirsch zu verweisen (§ 39, I, S. 300 ff.), wo der Gegenstand ausführlich genug behandelt ist, um zu sehen, daß es mit der Durchführung wohlerwogener Grundsätze auf diesem Gebiete noch nicht weit her ist. Wenn Kirsch selbst in der Einleitung (I, S. 88) drei verschiedene Wege unterscheidet: Willkür der Lehrer, gesetzliche Gleichförmigkeit und das gemischte System, wie es in Preußen herrscht, von denen er dem letzteren den Vorzug giebt, so ist dabei die entscheidende Hauptfrage, wie die obligatorischen Lehrmittel herzustellen wären, wie groß der Kreis, innerhalb dessen die Gleichförmigkeit durchzuführen und in welche organische Verbindung diese Gleichförmigkeit mit der gesamten Lehrverfassung tritt, gänzlich außer Acht gelassen, so daß z. B. Österreich und der Kanton Zürich, weil sie beide obligatorische Lehrmittel haben, in eine Linie gestellt werden, während doch der Geist der betreffenden Einrichtungen und ihre Rückwirkung auf das geistige Leben innerhalb der Lehrerwelt fast diametral entgegengesetzt sind. Unsererseits nehmen wir keinen Anstand, dies Gebiet zu denjenigen Feldern der Pädagogik zu zählen, auf welchen wegen der verhältnismäßigen Seltenheit des glücklichen Zusammentreffens didaktischer, politischer und ökonomischer Einsicht noch wenig Ersprießliches geleistet worden ist. A. Lange † (Schrader).

Schuldiener (Pedell, Kalefaktor, Hausmann) ist der mit der Sorge für die Schullokalitäten, mit der Reinigung, Lüftung, Heizung der Schulzimmer, mit dem Öffnen und Schließen des Gebäudes, mit der Beschaffung von Tinte und Kreide, mit der Besorgung der dienstlichen Ausgänge für die Schule beauftragte Diener der Schule, dem Dirigenten der Schule unmittelbar untergeben. Wenn auch immerhin das Vorhandensein eines solchen Dieners in kleinen Schulen entbehrt werden kann, welche nur aus einer oder zwei Klassen bestehen — in welchem Falle der im Schulhause wohnende Lehrer gegen Entschädigung oder mindestens Vergütung der dabei unvermeidlichen Auslagen mit der Reinhaltung der Räumlichkeiten beauftragt werden kann: so ist für jede einigermaßen umfangreichere Schule und namentlich in Städten, wo die Schule mancherlei Beziehungen nach außen hat und die Möglichkeit sofortiger Verbindung mit den Eltern der Schule sich sichern muß, die Anstellung eines solchen Unterbeamten ein unumgängliches Erfordernis. Dieser Satz scheint auch keines weiteren Nachweises zu bedürfen, da sich wol an den weitaus meisten Schulen ein derartiger Be-

diensteter befindet. Gleichwol wird die Bedeutung dieser untersten Schulinstanz vielfach arg unterschätzt und infolge dessen finden einerseits sehr dringliche Bedürfnisse der Schulen nur unzureichende Befriedigung, andererseits werden allerlei unzuträgliche und der erzieherischen Thätigkeit der Schule hinderliche Verhältnisse zugelassen, ja geradezu geschaffen.

Zunächst ist noch immer darauf hinzuweisen, daß man in Schulgebäuden, Schulzimmern, Schulhof für die möglichste Sauberkeit und Nettigkeit zu sorgen verpflichtet ist. Gesundheitlich wie erzieherisch ist die Beschaffenheit der Lokalitäten, in welchen das heranwachsende Geschlecht einen nicht unansehnlichen Teil seines Jugendlebens verbringt, von allergrößtem Einflusse. (Vergl. d. Art. Reinlichkeit.) Es genügt nicht, stattliche und woleingerichtete Schulhäuser zu bauen, sondern man soll sie auch in möglichst gutem Stande halten; nicht bloß nach der Außenseite, damit diese dem Publikum gefälligen Eindruck mache, sondern im Innern und Innersten, bis in jene bekannten Lokalitäten hinein, die leider nur zu schnell und zu oft in ihrer Unsauberkeit und in den Spuren epigrammatischer und malerischer Studien im schroffen Gegensatz zu der großartigen Façade treten. Die Böden und Treppen müssen häufig aufgewaschen, die Fenster geputzt, die Tische gereinigt, der Staub von Schränken und sonstigen Sammelplätzen entfernt, es muß für Lichtung Sorge getragen, im Winter der Ofen sorgfältig je nach der äußeren Temperatur bedient werden; auch Hof und Garten wollen in gutem Stande erhalten sein. Bringt man dazu in Anschlag, daß, namentlich bei Mädchen und bei jüngeren Knaben, nicht selten allerlei kleinere Hilfsdienste notwendig werden, und daß der Verkehr der Schule mit ihrem Publikum gar manche Ausgänge zum Behufe von Anzeigen und Anfragen erfordert: so ergiebt sich wol, daß das Departement, dessen Versehung man einem solchen „Schuldiener" überträgt, in der That ein ziemlich großes ist, und daß dieses Individuum sich leicht zu einer sehr wichtigen Persönlichkeit für alles, was in der Schule ist und mit ihr im Zusammenhange steht, erhebt, zu einer Art von Faktotum, so daß denn auch Schuldiener hier und da förmlich zu sagenhaften Figuren epischer Schulüberlieferung geworden sind.

Somit genügt offenbar nicht das Vorhandensein einer solchen dienenden Person, sondern dieselbe muß auch in der Lage sein, den an ihre Thätigkeit gestellten Ansprüchen *wirklich* zu genügen. Sparsamkeit ist hier sehr vom Übel. Nicht daß man einen unangemessen hohen Gehalt oder Lohn für einen Schulpedellen ansetzen solle, der ihn über seine Stellung hinaushebt, das wäre gewiß verkehrt: wol aber soll der Schuldiener, auch mit einer kleinen Familie, von seinem Amtseinkommen bescheiden, aber auch sicher bestehen können; er soll weder ein Nebengeschäft treiben dürfen, noch auf die Nebeneinkünfte angewiesen sein, für die es freilich an Gelegenheiten nicht fehlt. Neben dem angemessenen sicheren Einkommen (Wohnung im Schulgebäude ist unbedingt nötig, sowie Heizung und Beleuchtung mindestens zweckmäßig) muß aber auch das Maß seiner Pflichten einsichtig festgestellt sein; d. h. an großen vielklassigen Schulen müssen für die Besorgung der Öfen, für das Aufwaschen und Scheuern noch Mittel ausgeworfen werden, damit nicht manches notwendige ganz unterbleibe oder gar alles nur halb geschehe.

Damit sind wir auch zu dem Zweiten geführt, was hier hervorgehoben werden sollte. Die Erkenntnis, daß es sich bei diesem scheinbar so geringfügigen Posten doch in Wahrheit um sehr wesentliche Interessen der Schule handelt, muß auch zu einem sorglichen Verfahren bei der Wahl solcher Schuldiener Anstoß geben. Leute, die nichts Besseres zu erreichen wissen, durch eine solche Pedellen- oder Hausmannsstelle zu versorgen, oder bloß nach tüchtiger Arbeitskraft zu fragen, ohne ein gewisses Maß von Bildung mit zu erlangen, das wäre beides in hohem Grade verkehrt. Der Schuldiener kommt so vielfach mit der Schule als Unterrichts- und Erziehungsanstalt, mit den Lehrern, Schülern, Eltern in Berührung, daß es durchaus nicht gleichgiltig ist, ob er fähig ist, Interesse und selbst ein gewisses Maß von Verständnis für die Zwecke der Schule zu

fassen, oder nicht, ob er an seiner Stelle für ihre Erreichung mitwirkt, vor allem, ob er rechtlich und sittlich zuverlässig ist oder ob er etwa durch rohes, ungeschlachtes Wesen, Bestechlichkeit, Geschwätzigkeit, schlechte Einflüsse ausübt. Ein verständiger Mann, der sich keine Blöße giebt, sondern den Schülern Achtung einflößt, kann sich um die Jungen, die sich vor ihm geben, wie sie sind, durch besonnenen Rat und freundliche Warnung vielfache Verdienste erwerben; der Vorsteher aber soll sich desselben so bedienen, daß er zwar nie seine rechte Hand wird, wol aber den Bereich seines Blickes erweitert.

Auch nach dieser Seite wird die Lokalschulgeschichte allerlei erläuternde Geschichten aufzuweisen haben.

In manchen Ländern, s. z. B. Preußen, sind die Schuldienerstellen eine gesetzliche Versorgungsstätte ausgedienter Soldaten. Sicherlich empfehlen sich milites bene meriti vorzugsweise für solche Stellen schon durch die im Dienst erworbene Haltung, Ordnung, Subordination. Selbstverständlich wird aber auch bei ihnen mit Sorgfalt zu wählen sein, die militärische Haltung und Gewöhnung thut's nicht allein. Fragen darf man denn wol noch, ob sich Nebeneinnahmen empfehlen, oder ob die Einnahme des Schuldieners eine möglichst direkte und fixierte sein solle. Jedenfalls ist dem letzteren Modus der Vorzug zu geben. Trinkgelder und Geschenke — wie z. B. zu Neujahr oder zu Messen und Märkten — sollten nicht zu Besoldungsbestandteilen werden. Wo man freilich dem Diener nicht genug Lohn giebt, muß man das und muß noch anderes zulassen. Genau genommen müssen alle solche Nebeneinnahmen wegfallen, wo es sich nicht um ganz besondere Leistungen handelt, die allerdings bisweilen — namentlich bei kleineren Schülern und bei Mädchen — vorkommen und eine kleine Extraentschädigung wol verdienen.

Also, um kurz zusammenzufassen: Jede einigermaßen größere Schule bedarf eines Dieners für die Instandhaltung von Haus und Hof und allerlei sonstigen Bedarf und Verkehr der Schule; bei großen Gebäuden reicht das nicht einmal aus, sondern es werden noch weitere Arbeitskräfte nötig, damit Haus und Zimmer und Garten rein und nett gehalten sei; dem Diener gebe man sein bescheidenes aber sicheres Auskommen, auf daß man auch ordentliche, nicht ganz bildungslose Leute für solchen Dienst bekomme; gediente Soldaten verdienen den Vorzug, wenn sie sonst geeignet sind; Nebeneinnahmen beschränke man auf das knappste Maß und suche dadurch dem Diener eine möglichst freie unparteiische Stellung zu bewahren. Paldamus †.

Schulklasse.*) Unter einer Schulklasse oder kurzweg Klasse verstehen wir eine zu gemeinschaftlichem Unterricht in besonderem Zimmer vereinigte Schulabteilung, benennen dann wol auch das solcher Klasse angewiesene Zimmer ebenso. Abteilungen einer Schule, welche in demselben Zimmer und zwar gleichzeitig unterrichtet werden, pflegt man bei uns nicht als Klassen, sondern nur als Abteilungen zu bezeichnen, die bei zweijährigen Klassenkursen allerdings öfters nötig werden. Was wir von Größe, Lage, Einrichtung des Raumes, der dann zum Schulzimmer oder zur „Klasse" wird, zu erwarten haben, wird an anderer Stelle gesagt werden (s. d. Art. Schulgebäude): leider sind die thatsächlichen Verhältnisse noch immer nicht überall der Art, daß es überflüssig wäre darauf hinzuweisen, obschon sich vieles gebessert hat. Hier mögen einige kurze Bemerkungen über die Klasse als einen selbständigen Teil des Ganzen bildende Abteilung der Schule verstattet sein. Eine solche Abteilung soll einen bestimmt abgegrenzten Teil der Gesamtaufgabe der Schule lösen, den wir das Klassenpensum nennen, und soll dieses Klassenziel in einem festgesetzten Zeitabschnitt (Semester, Schuljahr, zweijähriger Kursus) erreichen. Neben dieser äußerlich greifbaren Aufgabe steht die andre, mitzuwirken an dem allgemeinen Erziehungswerke des Schulganzen, an der ethischen und religiösen Entwicklung der Schüler. Zu Erfüllung beider Aufgaben ist vor allem erforderlich, daß weder die Lehre noch die Erziehung an der einzelnen Stelle den Zusammen-

*) Vgl. den Art. Cötus.

hang mit dem Ganzen verliere; keine Klasse, wie immer auch trefflich unterrichtet und geführt, darf das Bewußtsein schwinden lassen, daß sie eben nur ein Teil des Ganzen ist. Durch die Zusammenhangslosigkeit der einzelnen Schulglieder unter sich wird zwar die Gesamtwirkung nicht zerstört, aber sie wird wesentlich gestört, wie der Blick auf wirkliche Zustände nicht bloß da bestätigt, wo die Scheu vor kräftigerem Zusammenfassen durch die Schulleitung die Schule thatsächlich in eine Summe von nebengeordneten Teilen zerfallen läßt. Aber die Schule ist eben nicht bloß eine Summe von so und so vielen Schulteilen, sondern sie ist und bleibt bei aller Manigfaltigkeit ihrer Gliederung immer ein einheitliches Ganzes. Und wie dem in jener loseren Aneinanderreihung fast autonomer Klassen liegenden organisatorischen Mangel entgegengewirkt werden kann durch lebendiges und einmütiges Zusammenwirken der Lehrer, so darf da, wo die Einheit der Schule durch die Schulverfassung nachdrücklich gewahrt wird, doch nicht dieses Moment der Einigung durch die lehrenden und erziehenden Persönlichkeiten irgendwie zurücktreten (vgl. d. Art. Lehrerkollegium). Dazu aber, daß die Aufgabe der Klasse an sich und als Glied des Ganzen erfüllt werde, ist manches erforderlich, was zwar ganz selbstverständlich scheint, in der That aber nichts weniger als überall genügende Beachtung findet. Wie die ganze Schule ein harmonisches einheitliches Ganzes sein soll, so muß auch die Klasse in sich eine Einheit bilden. Das wird nur möglich bei wesentlicher Gleichartigkeit der Schüler in Bezug auf Kenntnisse und Alter. Jeder Lehrer weiß, daß auch diese wesentliche Gleichartigkeit noch Unterschiede genug übrig läßt, daß völlige Gleichheit weder jemals erreichbar, noch überhaupt wünschenswert ist — aber er weiß auch eben so gut, wie hindernd und fast die Erfolge aufhebend die nicht selten übliche Milde und Schwäche bei Versetzungen und Aufnahmen wirkt, und wie zu große Altersverschiedenheiten der erziehenden Thätigkeit ernstlichste Schwierigkeiten bereiten. Aber es handelt sich nicht bloß um Gleichartigkeit, soweit solche im Bereiche der Schule liegt — die Frage nach der konfessionellen Gleichheit, welche wir für um so wünschenswerter halten, je mehr das erziehende Moment in den Vordergrund tritt, bleibe hier nur angedeutet, — sondern auch um die Zahl, d. h. die Klasse darf nicht so zahlreich sein, daß sie sich nur als physische Masse behandeln läßt, und der Entwickelung zu einem geistigen und sittlichen Ganzen unfähig ist. Die Schülerhaufen, welche häufig zu einer Klasse vereinigt sind und mühsam zusammengehalten werden, verdienen gar nicht den Namen einer Schulklasse im guten Sinne des Wortes. Niedere Schulen sollten *unten* nicht über das Maß von 60, *oben* nicht über 40 gehen, höhere Schulen nicht über 50, 40, 30.*) Diesen in der Art und Zahl der Schüler gegebenen Vorbedingungen gesellt sich nun die weitere Bedingung hinzu, daß der Schülereinheit die Lehrereinheit entspreche. Unerläßliche Forderung ist das nicht bloß nominelle, sondern durchgeführte Ordinariat oder Klassenlehreramt. Der Ordinarius ist nicht bloß, wie hie und da die Sache aufgefaßt wird, Lehrer einiger Hauptfächer, noch weniger der allerlei Listen und Notizen verfassende Geschäftsführer, er ist der Führer, der Vater der Klasse, reich an Pflichten, aber auch an Rechten. Es ist nicht nötig, daß nur er in der Klasse unterrichte, oder daß neben ihm nur ihm nicht gleichberechtigte Fachlehrer beschäftigt sind, es können und sollen noch andere Lehrer neben ihm stehen, ihm gleich als Lehrer an der Schule, aber um der Einheit der Klasse willen muß er *an dieser Stelle* eine bevorzugte Stellung einnehmen. Damit löst er sich nicht von der Direktion der Schule; der Direktor ist zur Ausgleichung und Entscheidung berufen, wo der Ordinarius und der Lehrer in Konflikt zu kommen drohen. (Vgl. d. Art. Klassenlehrsystem.) Paldamus †.

Schulkonferenzen. Man versteht darunter regelmäßige — entweder freiwillige oder gesetzlich vorgeschriebene — Zusammenkünfte von Volksschullehrern (daher der Gegenstand dieses Artikels ein anderer ist, als der des Art. Lehrerkonferenzen in Bd. IV.

*) Vgl. den Art. Schülerzahl und: Wiese, Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preußen.

S. 472) zu dem Zwecke, sich über Schulangelegenheiten, und zwar vorzugsweise über innere Fragen, über Lehrpläne, Methoden, Disciplinarsachen und dgl. zu besprechen, Erfahrungen auszutauschen, litterarische Mitteilungen zu machen, wie auch Proben von Leistungen im Unterricht, im Schul- und Chorgesang und Orgelspiel zu geben. Solche Zusammenkünfte sind in diesem Berufskreis ein Erzeugnis des letztverflossenen Jahrhunderts. Die alten Schulhalter würden, wenn es jemandem eingefallen wäre, sie zu solch einer Art von Synoden zusammenzurufen, lediglich nicht gewußt haben, was sie miteinander anfangen sollen; einen Lehrvortrag von einem Pfarrer oder einem gelehrten Pädagogen anzuhören, wäre bei dem Mangel an Bildung und darum auch an Lernbegierde sehr unnütz gewesen, wie denn auch niemand auf den Gedanken kam, sich zu solchen Lehrvorträgen anzubieten; selbst die hallesche Pädagogik, die so einflußreich in weiten Kreisen des Schullebens gewesen ist, hat sich eines Mittels dieser Art nicht bedient. Es hieng dies sonder Zweifel auch damit zusammen, daß der Schullehrerstand gar noch nicht als ein eigener Stand betrachtet wurde; war ja doch das Amt, wenn es nicht neben einem Handwerk hergieng, jedenfalls ein Annexum des Küsterdienstes, und Meßnersynoden hat die Christenheit bis jetzt wenigstens noch nicht gesehen. Da man sich die Schullehrer gar nicht als Stand zusammendachte, so wurden sie auch in Person nicht zusammengebracht. Auch an diesem Punkt ist somit der ganz ungeheure Umschwung erkennbar, den der Philanthropismus und Pestalozzismus hervorrief. Jetzt galt es, die Kunst des Schulhaltens zu lernen, und von den großen Dingen, die in der pädagogischen Welt vorgiengen, Wichtiges und Neues zu erfahren; jetzt ward auch ein Trieb erweckt, sich über dasjenige auszusprechen, was die Lehrerherzen bewegte, eben weil es sie jetzt ganz anders bewegte, als zuvor das A—B—ab und selbst das Katechismusbehören ein Schulmeistergemüt erregt hatte. Dieselbe Zeit, die vor dem Eintritt ins Lehramt das Seminar hinsetzte, schuf für die im Amte Stehenden die Konferenzen, teils, damit die älteren Männer das nachholen könnten, was den Seminaristen jetzt schon in jungen Jahren beigebracht wurde, teils damit die vorher schon gut Vorbereiteten auch im Amte stehend auf dem Laufenden blieben. Zunächst war es freilich mehr eine Art von Lehrkursen, in denen die Lehrer sich wider als Lernende einstellten; und heute noch ist dieser Charakter den in Württemberg gesetzlich eingeführten Konferenzen insoferne geblieben, als der Dirigent die zu besprechenden Gegenstände bestimmt und die Mitglieder nicht beisammen sind, um Beschlüsse zu fassen, sondern um zu lernen. (Im Jahre 1848 ff. war allerdings die Lust manigfach spürbar, aus den Schulkonferenzen eine Art Volksversammlungen zu machen; zu lernen hatte man weniger Neigung, als „die Forderungen der Zeit" auszusprechen.) Doch steht andererseits ebenso fest und ist immer anerkannt worden, daß der Dirigent nicht als Dozent aufzutreten, sondern nur eine gemeinsame Besprechung zu leiten hat, daß somit jenes Lernen nicht das einer Schülerklasse, sondern das Lernen einer Anzahl von Männern ist, deren einer vom andern Förderung in seinem Wissen und Können erwartet und annimmt. Es müßte schlimm stehen in einem Schulbezirke, wenn nicht wenigstens ein Teil der Lehrer an Kenntnis und Erfahrung so voraus wäre, daß er nicht nur den andern, zumal den Jüngeren, zur Förderung werden würde, sondern daß nicht auch der Dirigent aus den Verhandlungen noch immer lernen könnte. Wird hie und da auch ein zusammenhängender Vortrag gehalten, so macht dies doch das Konferenzlokal nicht zum Hörsaal; denn solche Vorträge werden, wo die Sache recht im Gang ist, durchaus nicht bloß vom Dirigenten, sondern auch von den Mitgliedern abwechslungsweise gehalten, und überdies wird wohl in der Regel nach Beendigung des Vortrags derselbe gemeinsam besprochen. Zuerst begegnen uns solche Konferenzen als freiwillige Vereinigungen, meist ins Leben gerufen durch einen für die Hebung der Schule und der Lehrer eifrig besorgten Pfarrer. Oft aber verbanden sich auch ohne weitere Aufforderung einige Lehrer unter sich selbst, namentlich auch zu gemeinsamer Lesung neuer Schriften oder zur Besprechung solcher, die vorher zirkuliert hatten, nachdem sie, um dem einzelnen ihre Kenntnis möglich zu machen, auf gemeinsame Kosten angeschafft

waren. Eine frühe Spur liegt in Württemberg schon aus dem Jahre 1759 vor, wo Waisenhausschulmeister Israel Hartmann in Ludwigsburg eine Anzahl Lehrer zu Konferenzen vereinigte; dies hieng freilich mehr mit dem vom Pietismus geweckten und genährten Versammlungstriebe zusammen und es hatten diese Zusammenkünfte wol einen wesentlich erbaulichen Charakter, aber sie sollten doch immer — wie noch heute dergleichen Versammlungen frommer Schullehrer z. B. in Kornthal stattfinden — den Schulmann in seinem Berufe stärken und vorwärts bringen. Im Jahre 1797 und in den folgenden Jahren kommen solche freiwillige Konferenzen, von Pfarrern gegründet, schon häufig bei uns vor (so in Göppingen, Tübingen, Herbrechtingen, Maichingen, vgl. Heppe, Gesch. der Volksschule II. S. 159. Süskind, Handausgabe des württemb. Volksschulgesetzes von 1836 II. Stuttg. 1860. S. 537), es müssen aber ohne Zweifel schon früher mehrere Unternehmungen dieser Art ins Leben getreten sein, da das Consistorium 1793 dieselben bereits empfahl und solche amtliche Empfehlungen sich doch meist auf schon vorhandene Vorgänge stützen. Nachdem sofort im Jahre 1808 der bekannte nachmalige preußische Schulrat C. A. Zeller die Schullehrer (da und dort sogar in Scheunen) um sich versammelt hatte, um ihnen die pestalozzische Methode beizubringen, wurde dieses Institut durch eine Generalschulverordnung 1810 geregelt und im ganzen Lande obligat gemacht. Aus jeder Diöcese wurden, je nach der Zahl der Lehrer, ein, zwei, sogar drei Konferenzbezirke gemacht; jedem solchen Bezirke stand und steht heute noch ein Geistlicher vor, der zu den anfänglich zwei, später vier jährlichen Konferenzen die Themen giebt, über die jeder Lehrer (nur hohes Alter verleiht ein Recht auf Entbindung hiervon) eine schriftliche Arbeit einzureichen hat, worauf dann die mündliche Besprechung folgt, welcher noch katechetische und andere Lehrproben und Gesangsproduktionen beigefügt werden. Die Lehrer erhalten eine Reiseentschädigung. Der Dirigent aber hatte Jahrzehnte lang dieses Amt gratis zu verwalten, daher es bis vor kurzem als eine Last meist an den jüngsten Geistlichen einer Diöcese hängen blieb, die, wenn sie auch noch am wenigsten Erfahrung besaßen, dafür um so eher frisch die Aufgabe erfaßten und nicht selten gerade durch dieses Amt selber recht in die Sachkenntnis hineingeführt wurden. Nur wenn sie eine Konferenz außerhalb ihres Wohnorts hielten, was wegen der geographischen Lage oft nötig war, erhielten auch sie kleine Diäten. Daneben waren für längere und lobenswerte Dienste in diesem Amte Prämien von je 25 fl. ausgesetzt, die von der evangelischen Synode nach Bericht der Dekane und Generalsuperintendenten verwilligt wurden. Erst seit einigen Jahren erhält der Dirigent eine fixe jährliche Belohnung von 40 fl. Eine neue Bedeutung hat dieses vorher nicht sehr hochgeachtete Amt dadurch erhalten, daß die Bezirksschulinspektion nicht mehr, wie früher, überall ein Teil des Dekanatamtes ist; wo dieselbe von diesem getrennt wird, wird sie dem Konferenzdirektor übertragen. — In ähnlicher Weise hat sich das Konferenzwesen auch in andern deutschen Landen aus einer freiwilligen Unternehmung zu einem Staatsinstitut entwickelt. In Sachsen finden wir 1795 freiwillige Zusammenkünfte (Heppe II. S. 200); in Preußen war die Sache ebenfalls so rasch in Ordnung gekommen, daß schon im Jahre 1816 die Provinz Brandenburg allein 103 Konferenzen besaß. In Bayern wurden schon 1808 die Konferenzen von den Distriktsschulinspektoren gehalten und die Protokolle mußten sogar den Kreisregierungen vorgelegt werden. In Baden wurden im Jahr 1826 Schullehrerkonvente eingerichtet, die freilich nur alle 3 Jahre in jeder Diöcese gehalten werden sollten, und wofür elf „Schullehrerkonventsfragen“ als stehende Themen vorgeschrieben wurden, so zwar, daß der Dekan immer noch weitere Fragen nach seinem Ermessen neben jenen stellen sollte. Später (1835) wurden diese in Konferenzen verwandelt, deren in jedem Visitaturbezirk unter Leitung des Visitators (eines von der Oberschulbehörde auf 6 Jahre hiezu ernannten Pfarrers aus dem Bezirk) mehrere bestehen, so daß in einem Zeitraum von zwei Jahren alle Lehrer an einer Konferenz teilgenommen haben. Damit steht ein Leseverein in Verbindung.

Wenn die Leitung dieser Versammlungen nicht einem Manne übertragen ist, dem mit vollständiger Sachkenntnis zugleich die Gabe der Leitung beiwohnt, so ist der Gewinn, den Lehrer und Schulen daraus ziehen, ein geringer; er beschränkt sich, wie das freilich bei manchen auch großartigeren Versammlungen der Fall ist, auf die Annehmlichkeit, daß Kollegen einander sehen und beim Mittagsmahl einander unterhalten. Verhält sich der Dirigent passiv, so wird viel Unnötiges geschwatzt, es werden einzelne das Wort an sich reißen und selbst an persönlichen Ausfällen wird es nicht fehlen. Nimmt aber der Dirigent die Thätigkeit ganz für sich in Anspruch, gerät er ins Dozieren von oben herab, behandelt er die Lehrer wie Katechisierschüler, kann er Widerspruch gegen seine Ansichten nicht ertragen, so nimmt er den Lehrern alle Lust zur Sache. Einen Hauptfehler haben, so weit unsre Erfahrung geht, in früherer Zeit viele Dirigenten gemacht, der sowol sachlich als persönlich üble Wirkung that. Sie lasen zu Hause die sämtlichen eingelaufenen Aufsätze, und verwendeten nun die Konferenz lediglich dazu, einen derselben um den andern vorzunehmen und die Fehler, die am Inhalt und an der Form hafteten, nun öffentlich zu verbessern, resp. zu rügen. Das war keine Konferenz, sondern eine Censur, bei der des Lernens nicht viel, des Ärgers aber und wol auch des unerquicklichen Haders zwischen dem Censor und den Censierten desto mehr war. Ein gewissenhafter Dirigent wird immer, bevor er irgend eine der Arbeiten liest, das von ihm gegebene Thema selbst durcharbeiten, d. h. nicht bloß durchdenken, sondern eine Abhandlung darüber wenigstens in einer genauen Skizze so niederschreiben, wie wenn er allein darüber zu sprechen hätte. Was über das Thema in der Litteratur Bedeutendes sich vorfindet, darauf wird er die geeignete Rücksicht nehmen, um den Gegenstand allseitig zu beleuchten. Dann erst soll er die Aufsätze der Lehrer lesen. Er wird dann nicht nur ein richtiges Urteil haben über den verschiedenen Wert derselben, sondern auch da und dort in den Arbeiten etwas finden, was zur Ergänzung, auch wol zur Berichtigung seiner eigenen Ansicht dient. So kommt er nun vollkommen gerüstet in die Versammlung. Er stellt das Thema in aller Bestimmtheit auf, hebt die einzelnen Momente, die dabei zur Sprache kommen, die verschiedenen Seiten, von welchen aus der Gegenstand zu betrachten ist, hervor, womit zugleich der Gang der Besprechung vorgezeichnet wird, formuliert dann bei jedem dieser Momente genau den Punkt, um den es sich handelt, und führt nun die verschiedenen Ansichten, die in den Aufsätzen darüber laut geworden sind, auf. Hierbei hat er häufig Gelegenheit, die einzelnen Verfasser, die sich so oder so über den fraglichen Punkt ausgesprochen haben, aufzufordern, daß sie ihre Ansicht weiter entwickeln oder begründen; liegen entgegengesetzte Ansichten vor, so wird er die tüchtigsten ihrer Vertreter einladen, sie nunmehr gegen einander zu verteidigen; er wird, was auf diesem Wege zur Sprache kommt, vielfach durch Citate aus der einschlägigen Litteratur bereichern, wird jedem, der sich in der Versammlung über den Gegenstand äußern möchte, mit freundlichem Entgegenkommen das Wort geben (weshalb eine gewisse parlamentarische Ordnung nötig ist, wonach jeder, der sprechen will, sich, wenn auch nur etwa durchs Aufstehen, zum Worte melden muß); er wird, wenn es noch nötig ist, seine eigene Ansicht darlegen und nach einer zusammentreffenden Widerholung zu einem weiteren Punkte fortschreiten. Sind an den Arbeiten gröbere Fehler zu rügen, so mag dies auch in der Versammlung geschehen, aber ohne Nennung der Namen, also mehr zur Warnung der Übrigen; was dem einzelnen derartiges zu bemerken ist, das ist seinem Aufsatze schriftlich als Urteil beizusetzen oder nötigenfalls unter vier Augen zu sagen.

Wird gesetzlich eine Zahl von nicht unter vier Konferenzen jährlich gehalten, dann ist es zu empfehlen, daß obiger Modus nur in drei derselben beobachtet, der vierten dagegen — womöglich von verschiedenen Konferenzbezirken zusammen — eine mehr festliche Form gegeben wird. Hierzu eignet es sich, daß außer musikalischen Vorträgen als Einleitung und Schluß, eine mäßige Zahl von Vorträgen gehalten wird, zu welchen sich gewiß immer aus den tüchtigeren älteren und jüngeren Lehrern freiwillige melden werden, unter denen aber der Dirigent selbst ebenfalls mit einem gerade für solchen Tag geeigneten

Thema, z. B. einer historischen oder biographischen Darstellung, auftreten soll. Ist der Dirigent zugleich Bezirksschulinspektor, so kann er die letzte Konferenz im Jahre dazu benützen, eine Art statistischer Übersicht über die Resultate seiner Visitationen zu geben; ausgezeichnete Leistungen dürfen auch mit Nennung der Namen erwähnt werden; desto weniger aber ist die Konferenz der Ort, um Rügen zu erteilen oder einzelne zu beschämen.

Die Wahl der Themen für die Konferenzen überhaupt ist natürlich nur durch den Zweck bedingt, dem das ganze Institut dient. Alle die Erziehung und den Unterricht angehenden Fragen stehen zur Wahl frei; namentlich sollten aber auch geschichtliche Gegenstände, die das berufliche Wissen der Lehrer zu erweitern geeignet sind, nicht fehlen; überhaupt ist nicht bloß das nächste Bedürfnis durch Besprechungen z. B. über die Methode des Leseunterrichts, des Rechenunterrichts, über den Gebrauch des Lesebuchs, über Realien in der Volksschule u. s. w. im Auge zu behalten; sich immer und immer in diesen Dingen ausschließlich umzutreiben, das kann gerade den Horizont verengern, während die Berufstüchtigkeit des Lehrers auch durch allgemeinere, der Praxis scheinbar ferner liegende Gegenstände gehoben wird.*) Pädagogische Tageserscheinungen, wie Fröbel und die Kindergärten, Tagesforderungen, wie die, daß der ideale Gehalt der Volksschule dem industriellen Prinzip weichen soll, sind in den Konferenzen durchzusprechen. In den Aufsätzen bloße Auszüge oder auch Rezensionen gelesener Schriften zu fordern, ist nicht wolgethan; der Zweck, daß die Bücher desto gründlicher gelesen werden, wird damit weit nicht bei allen erreicht. Noch unpassender freilich wären Themen, die die äußere Stellung der Lehrer selbst beträfen; wer sie aufforderte, ihre Ansichten über das Schulregiment vom Pfarrer bis zum Konsistorium hinauf zu entwickeln, würde wo nicht Anklageschriften doch utopische Phantasien zu lesen bekommen, über welche eine mündliche Verhandlung kaum möglich wäre. Nur in rein wissenschaftlicher, zumeist historischer Form läßt sich ein Gegenstand, wie das Verhältnis der Schule zur Kirche und zum Staat als Thema eines zusammenhängenden Vortrages für den Konferenzzweck, also zur Belehrung der Lehrer, behandeln. Für die praktischen Übungen und Proben ist die Zeit sparsam zuzumessen; wer Jahr aus Jahr ein selber katechisiert und doziert, der hört wol gern eine Weile einem Kollegen zu, insbesondere wenn dieser sich als Meister ausweist; aber einen ganzen Vormittag hindurch dasselbe zu hören, was man selbst täglich treibt, das ist ein Genuß, um dessen willen man einer Anzahl Schulmänner nicht zumuten darf, stundenweit herbeizueilen. Die Lehrer untereinander ihre praktischen Leistungen beurteilen zu lassen, ist eine misliche Sache; von einem Vorgesetzten sahen wir sie noch immer einen Tadel bereitwilliger annehmen, als von einem Kollegen. Ganz passend ist die wol überall stattfindende Verbindung von Lesegesell-

*) Verf. erlaubt sich einige ihm noch erinnerliche Themen anzuführen, die er in einem ca. 60 Lehrer zählenden Konferenzsprengel seiner Zeit gegeben, außer welchen aber natürlich die Besprechung der näheren regelmäßigen Aufgaben der Volksschule nicht verabsäumt wurde. — Was kann die Volksschule thun, damit tüchtige Geschworene aus dem Volke hervorgehen? — Wie kann in der Volksschule Seelenlehre betrieben werden, ohne daß sie als besonderes Lehrfach im Lehrplan steht? — Die Poesie im Schulleben? — Wie ist der Sinn für das Schöne im Volke zu pflanzen und zu pflegen? — Was nennt man einen Charakter? Inwieweit ist es Sache des Erziehers, inwieweit Sache des Lehrers, denselben zu bilden? — Ist der Leichtsinn heilbar und wie? — Welchen Einfluß hat das Familienleben des Lehrers auf seine Amtsführung? — Was kann die Volksschule thun, um patriotische Gesinnung dem Volk einzupflanzen? — In welchen Stücken ist an der Volksschule nach ihrem heutigen Bestand die Einwirkung Pestalozzis noch zu erkennen? — Wie eignet sich der Lehrer für sein Sprechen und Schreiben einen guten Stil an? — Und welches sind die Grundregeln desselben? — Was kann die Volksschule thun gegen die Tierquälerei? — Was kann sie thun gegen den Aberglauben? — Worin unterscheidet sich die lutherische Bibelübersetzung und das heutige Deutsche voneinander? In welchen Beziehungen ist aber Luthers Bibelsprache auch heute noch mustergiltig?

schaften mit den Konferenzbezirken und die Leitung derselben durch den Konferenzdirektor.

Es ist neuerlich, da man überhaupt zu sehr häufigen großartigen Versammlungen in allen Kreisen geneigt ist und übrige Zeit findet, auch der Antrag gestellt worden, periodische und offizielle Landeskonferenzen von Lehrern, eine Art Landesschulsynoden zu halten, auf welchen die wichtigeren Schulfragen im großen besprochen werden sollen. Wir sind mit demjenigen, was W. Barth in der Schrift: „Der Meister in der Volksschule" (Ulm 1865) S. 38 dagegen sagt, vollkommen einverstanden, daß nämlich nicht abzusehen sei, was auf diesem Wege Gesundes und praktisch Brauchbares zu Tage gefördert werden soll, wol aber zu befürchten, daß, wovon Beispiele vorliegen, die Lehrer sich in überschwänglichen Phantasien und hohlen Rednereien überbieten würden. Sollte etwas dabei gewonnen werden, so müßte eine der Zahl der Lehrer gleiche Zahl von Vertretern des Staats, der Kirche, der Gemeinden und Eltern von allen Ständen und Berufsarten hinzukommen; „wozu aber, fragen wir mit dem genannten Autor, wozu bei einer geordneten sachlichen Organisation des Schulwesens, bei freiem Versammlungs- und Petitionsrecht, bei den vielen pädagogischen Fachschriften und der Tagespresse noch einen so weitläufigen Apparat?" *) **Palmer** †.

Schule; ihr Verhältnis zum Staat, zur Kirche, zur Gemeinde und zur Familie. Wenn σχολή, schola ursprünglich so viel geheißen hat als Muße, so scheint das ungefähr das Gegenteil von dem zu sein, was jetzt als Zweck der Schule betrachtet wird, und doch sagt das Wort Schule auch heute noch volle Wahrheit. Denn alle geistige Beschäftigung, alles Studieren ist gegenüber der harten Lebensarbeit in der Werkstatt und auf dem Acker in der That eine rechte Muße; Beschäftigung jener Art ist aber heute noch der wahre Zweck und Inhalt der Schule, und selbst composita wie Reitschule, Zeichenschule, Strickschule, Kriegsschule rc. sind Namen nicht fürs Arbeiten in diesen Fächern, sondern für die geistige Aneignung der Gesetze solcher Thätigkeiten, die hernach allerdings zur Lebensarbeit werden sollen. Sind damit auch notwendig praktische Übungen verbunden, so stehen diese doch noch nicht unter der gebieterischen Einwirkung des unmittelbaren Lebensbedürfnisses, sondern sind nur Mittel für jenen höheren, idealen Zweck, für jene geistige Aneignung. Und wenn einst (von Pustkuchen-Glanzow in der Schrift: „Kritik der Schulen", Bremen 1824, S. 53) darob Klage geführt worden ist, daß „aus der stillsten Wirksamkeit die lauteste und geschwätzigste geworden sei", — eine Klage, zu welcher der Anlässe seitdem wahrlich nicht wenigere geworden sind —: so hindert dieser Umstand oder Übelstand keineswegs, auch heute noch der Schule das Prädikat zuzuerkennen, daß ihre Wirksamkeit eine stille, vom Markte des Lebens, von dem profanen Weltgewühl fernezuhaltende ist; jeder Verständige wird die Sentenz Dörpfelds als richtig anerkennen („Die freie Schulgemeinde" 1863, S. 54): „Bei der Erziehung ist wie beim Brüten Stille und Wärme nötig", und die praktischen Engländer haben wahrlich nicht Unrecht, wenn sie während der Schulstunden niemanden, auch keinen reisenden und notizensammelnden Pädagogen ins Schulzimmer lassen. Auch was C. L. Roth in seinen „kleinen päd. Schr." I. S. 129 sagt, ist hierher zu beziehen: „Was die Schule, wie die Kirche, zu vertreten und zu bewahren hat, ist ein von dem weltlichen Sinn vielfach angefochtenes, oft geschmähtes und verkanntes Heiligtum, das aber ein Heiligtum zu sein nie aufhören wird."

Aber bedeutende Verwandlungen sind allerdings mit dem Begriffe der schola vor sich gegangen, bis derselbe auf der jetzigen Höhe angelangt ist. Zuvörderst war es eine Metonymie, wenn der Name auf den Ort übergetragen wurde, wo jene als edle Muße betrachtete Beschäftigung gepflogen wird; sofort hat man sich diese Beschäftigung als eine vielen gemeinsame, aber durch einen Meister als Lehrer geleitete gedacht; und

*) Vgl. die statistischen Artikel über die Schulzustände der bedeutenderen deutschen Staaten.

durch eine abermalige Metonymie wurden schon in alter Zeit diejenigen, die zu eines Meisters Lehren sich bekannten, auch wenn sie nicht persönlich um ihn sich geschart hatten, eine Schule genannt. Von letzterem Gebrauche des Worts ist hier ganz abzusehen; dagegen ist aus der zuvor genannten die jetzige, allenthalben gangbare Vorstellung entstanden, daß eine Schule eine Lehranstalt für eine Mehrzahl von Lernenden unter einem oder mehreren Lehrern sei. Wann und wo sich diese Umwandlung und schließliche Feststellung des Schulbegriffs vollzogen, darüber fehlen uns bis jetzt die bestimmten Angaben. Wir können bloß einzelne Momente namhaft machen, in denen schon immer eine besondere Gestalt hervortritt, die der Schulbegriff angenommen hat. Die älteste Form ist, so weit wir sehen, die priesterliche Kastenerziehung, für welche der Ort in den Tempeln gegeben war; so tritt sie namentlich in Egypten auf, s. Cramers Gesch. der Erz. u. d. Unt. I. S. 127 ff.; nach dort angeführten Notizen Diodors wurden die Knaben zunächst in den heiligen Wissenschaften, also in Religion und Götterdienst, dann aber auch in Geometrie, Arithmetik, Astronomie unterrichtet, wozu bemerkt wird (nach Diod. I. 81), daß der gemeine Egypter nur von seinen Eltern und Verwandten das lerne, was er im Leben brauche. Diese Fessel des Kastenwesens ist bei den europäischen Kulturvölkern des Altertums gefallen; was wir in Griechenland von Schulen vorfinden, das sind zunächst freie Vereine lernbegieriger Jünglinge und Männer, die sich um einen bedeutenden Mann sammeln; also etwas Ähnliches, wie das was wir uns unter den sogenannten Prophetenschulen der Juden (s. d. Art. Päd. des A. T. Bd. V. S. 556, 561, 567) zu denken haben. Können wir diese am ehesten mit den griechischen Philosophenschulen vergleichen, so griff das Bildungsbedürfnis der Hellenen über diesen engeren Rahmen hinaus, um für eine Mehrheit von Wissenschaften und Künsten die nötigen Pflanzstätten zu haben, an denen jeder freie Grieche teilnehmen konnte; und wenn der Staat auch nicht Staatsanstalten im modernen Sinn daraus machte (die spartanischen Einrichtungen sind ja nicht hierher zu zählen), so wurde doch der Gebrauch der vorhandenen Lehranstalten als eine gemeinsame, nationale Angelegenheit betrieben; daß man die Jugend darin unterrichten ließ, das beruhte nicht auf Staatsbefehlen, aber auf der gebieterischen Sitte, die aus dem lebendigen Trieb des Volkes hervorgegangen war. Dieselbe Auffassung der Sache war es, die von Griechenland nach Rom übergieng, und erst Vespasian, da er durch Auswerfung bestimmter Staatsbesoldungen für die Lehrer der Grammatik und Rhetorik eigentliche Lehrstellen gründete, hat damit den letzten Schritt gethan, die Schule wirklich und förmlich in den Staatsbau einzufügen. Es ist bemerkenswert, daß dieselben drei Erscheinungsformen, die der Schulbegriff im Altertum durchlief, nun, nachdem die alte Welt untergegangen war, auch in der christlichen Zeitfolge nacheinander zum Vorschein kommen. Der alten Kastenerziehung entsprechen die Mönchsschulen, bekanntlich Jahrhunderte lang die einzigen christlichen Schulen; den freien Vereinen, die sich an angesehene Gelehrte anschlossen, gleichen in ihrer Entstehung die Universitäten, wie später die humanistischen Societäten; und den Übergang der Schule in den Staatsbau bezeichnen zuerst die spätmittelalterlichen Stadtschulen, hernach die im Zusammenhang mit den Kirchenordnungen der Reformationszeit von den evangelischen Fürsten erlassenen Schulordnungen.

Ist aber hiernach die Schule historisch zuerst aus einem Standesbedürfnis hervorgegangen, so hindert das nicht, dieselbe als einen notwendigen Bestandteil im Leben jedes Kulturvolkes zu begreifen; damit ist sowol die Meinung ausgeschlossen, daß sie nur den bevorzugten Klassen zustehe, als auch die andere, daß die Schule nur ein Notbehelf sei, der wegfiele, wenn im übrigen alles wäre, wie es sein sollte. Übertrieben ist daher und zum Teil irrig die Ansicht von Heinrich Thiersch (Über christliches Familienleben", 2. Auflage, Frankfurt 1855, S. 93 ff.), welcher in der Schule nur ein Zeugnis sieht, daß das Haus der nur ihm von Gott übertragenen Erziehungspflicht nicht nachkomme. „Es ist schlimm," sagt derselbe, „wenn Vater und Mutter auf den Priester, aber es ist noch schlimmer, wenn sie sich auf den Schullehrer

verlassen. Und doch ist dies Unheil noch weiter als jenes verbreitet und hat in Deutschland eine solche Höhe und Allgemeinheit erreicht, daß es außer aller menschlichen Macht steht, dem Übel zu steuern. Das Kind möglichst früh in die Schule zu schicken, der Schule so viel wie nur immer sein kann, zu überlassen, sich dadurch die Erziehungsarbeit entweder ganz vom Halse zu schaffen oder so bequem als möglich zu machen, dies sind die verderblichen Grundsätze, nach welchen deutsche Eltern zu handeln pflegen. Diese Grundsätze wurzeln in der sittlichen Trägheit und irdischen Gesinnung des natürlichen Menschen, der sich alle höheren Lebensaufgaben möglichst ferne hält, sie werden durch das allgemeine Vorurteil bestärkt und durch die diesem Vorurteil entsprechenden Gesetze in dem Maße besiegelt, daß sich selbst der, welcher bessrer Einsicht fähig ist, der Macht des übeln Herkommens selten entziehen kann." Diese letzte Behauptung ist jedenfalls zurückzuweisen; so steht die Sache in Wahrheit nicht. Wenn ein Vater oder eine Mutter ihr Kind bis zum reifen Alter selbst unterrichten wollen, so hindert sie kein Mensch daran; weder das Vorurteil noch der vom Staat geübte Schulzwang, der gerade für diesen Fall überall Freiheit läßt, nötigt zur Schule: wol aber kennen wir Beispiele, daß die Eltern unbehindert jene Maßregel ins Werk gesetzt, aber sich entweder in der Mitte des Wegs eines andern besonnen oder in spätern Jahren dieses Verfahren bereut haben. Die Sache ist sehr einfach und bedarf keines künstlichen Beweises. Es handelt sich selbstverständlich zunächst um den Unterricht; denn daß die Schule in erster Linie nicht durch den Erziehungs-, sondern durch den Unterrichtszweck gefordert wird, das ist allerdings anzuerkennen, obschon sicher kein geregelter Unterricht sich ohne Einwirkung auf die allgemeine und selbst die sittliche Erziehung des Menschen denken läßt. Denn nicht nur daß jede Wissensbereicherung die allgemeinen Geistesformen ausweitet und stärkt, sondern es übt auch jede regelmäßige Unterweisung in der von ihr beanspruchten Anstrengung und Aufmerksamkeit die Kraft des Willens und des Gemüts, durch deren Ausbildung die sittliche Erziehung des Menschen unmittelbar gefördert wird. Wenn nun das Bildungsleben eines Volkes einen gewissen Höhepunkt erreicht hat, wenn die Bildungselemente, die Kenntnisse und Fertigkeiten, welche sich von einem Geschlecht aufs andre forterben und immer wider gemehrt werden sollen, einmal bis zu einem gewissen Umfang angewachsen sind: dann ist es je länger je weniger möglich, daß auch nur durchschnittlich die Eltern die geeignetsten Übermittler jener Kenntnisse und Fertigkeiten seien; denn alsdann fordert das Lehrgeschäft nicht nur den sichern und umfassenden Besitz der zu lehrenden Dinge, sondern, je weiter der Bildungsstoff sich ausdehnt, um so viel mehr kommt jetzt auch darauf an, daß er auf die zweckmäßigste Art mitgeteilt werde; dies setzt Erfahrungen voraus, die nicht der einzelne für sich zu machen imstande ist, die sich erst durch Zeitalter allmählich sammeln, aus denen sich also selbst wider ein besonderes, methodisches Wissen und Können — die Lehrkunst bildet. Wie alle Bildung im Vergleich mit patriarchalischen Zuständen die Notwendigkeit der Arbeitsteilung herbeiführt, wie nur dadurch jede einzelne menschliche Thätigkeit zur Vollkommenheit gebracht wird, daß sie von einzelnen mehr oder weniger ausschließlich als ihre Lebensarbeit betrieben wird, was dann wider allen zusammen zum Besten dient: so muß auch das Lehren, das an und für sich natürlich den Eltern zukommt, doch auf den höheren nationalen Bildungsstufen sich zum eignen Beruf gestalten, dem ein Mann, welcher dafür auch den innern Beruf hat, seine ganze Lebenskraft und Lebenszeit widmet. Gegen jene Behauptung, die Schule sei ein künstlicher, kein natürlicher Faktor im Gemeinleben, wäre mit Grund zu erinnern, daß die Lehrgabe ein Charisma ist, das von Natur der eine besitzt, der andre nicht, ja das, wie andre höhere Talente, verhältnismäßig nur wenige besitzen; also deutet auch hier gerade die Naturordnung darauf, daß, wo die Gabe ist, da auch ein Beruf bestehen soll, den einzelne für alle — anstatt ihrer und zu ihrem Besten — ausüben. Ist aber der Lehrer, als Träger dieses Lehrberufs, einmal vorhanden, und sehen die Eltern ein, daß bei ihm mehr gelernt wird, als sie selbst lehren und zustande bringen könnten, so wäre

zwar das Familienprinzip auch jetzt noch dadurch festzuhalten, daß auf jede Familie ein eigner Lehrer, der Hauslehrer, käme; allein abgesehen von andern Gegengründen, auf die wir unten zurückkommen werden, ist diese Einrichtung für die Masse einer Nation eine ökonomische Unmöglichkeit. Es werden also mehrere Familien einem Lehrer von Beruf ihre Kinder anvertrauen und zwar schon aus dem Gesichtspunkt der Zeitersparnis, zu gemeinsamem Unterricht: und damit ist die Schule fertig. Es darf dann nur der letzte Schritt noch geschehen, daß die Lenker der Nation das Interesse der Jugendbildung, das jede Familie zunächst nur für ihre eignen Sprößlinge hegt, als ein nationales Interesse, was er der Wahrheit gemäß ist, auch erkennen und darum es nicht auf den Zufall ankommen lassen, ob sich Individuen finden, die den Lehrberuf zu ihrem Lebensberuf machen und welcher Begabung diese sind, und ebensowenig es dem Zufall überlassen, ob die Eltern und wie viele derselben diese Arbeitskraft und Berufswilligkeit der Lehrer für ihre Kinder benützen wollen, sondern die Schulbildung in irgend einer Weise unter die regulären Gegenstände der Staatsfürsorge aufnehmen. Dies erhellt auch aus dem höchsten Staatszweck, welcher die Ausbildung der sittlichen Volksanlage umschließt und verfolgt, da die Ansicht W. v. Humboldts (Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen, 1792), welche der Staat lediglich als eine Sicherheitsanstalt auffaßte, zwar vereinzelt noch gehört wird, aber theoretisch und im wirklichen Leben des Staats längst überwunden und bei Seite geworfen ist. Wer diesem natürlichen und notwendigen Gang der Sache immer noch die Behauptung entgegenstellt, das Haus sollte vielmehr die Jugendbildung besorgen, der kann zwar sehr erbauliche Dinge darüber sagen, aber er verschließt die Augen gegen die realen Verhältnisse. Den Eltern deshalb in Bausch und Bogen sittliche Trägheit schuld zu geben, ist ein ganz ungerechter Vorwurf; auch abgesehen von dem Tagelöhner, dem Handwerker, dem Beamten, welchen allen die tägliche Berufsarbeit weder die Zeit noch die geistige Frische gestattet, die zum Unterricht schlechthin erforderlich ist, wissen wir von Vätern, die dieser Pflicht nachkommen wollen, daß sie selbst zu der Erfahrung gelangen: der Vater sei oftmals der wenigst taugliche, d. h. der ungeduldigste Lehrer des Sohnes; die väterliche Eitelkeit ist über einen dummen Schnitzer, den der Sohn macht, viel mehr erbost, als der Schullehrer, der für die Beurteilung kindlicher Leistung oder Verfehlung einen allgemeineren, objektiveren Maßstab hat. Man kann wie es z. B. in den „Berliner Blättern für Schule und Erziehung", 1861, Nro. 28 in dem Artikel „Vater und Lehrer in einer Person" geschehen ist, diese Personalunion sehr schön sich vorstellen, in Wirklichkeit taugt sie meist nicht viel.

Wir sprachen nur vom Unterricht, forderten zunächst nur für diesen Zweck das Institut der Schule. Wie schon bemerkt macht die letztere aber auch den Anspruch, Erziehungsanstalt zu sein und behauptet auch in dieser Hinsicht ihre Unentbehrlichkeit. Davon, daß der Unterricht selbst schon erziehend mitwirke, sofern ja alles Wissen und Können mit dem Wollen in lebendiger Wechselwirkung steht, ist hier nicht die Rede, sondern davon, ob die Schule als Anstalt, gerade durch das, was sie und das Leben in ihr vom häuslichen Leben unterscheidet, auch der Erziehung diene. J. B. Graser hat dies (Divinität, 3. Aufl. I. S. 251) in stärkster Weise mit dem Satz ausgesprochen: „Es ist eine Verkehrung des Prinzips, die Schule als Unterrichtsanstalt müsse auch Erziehungsanstalt sein; sondern die Schule muß als Erziehungsanstalt auch Unterrichtsanstalt sein", und es sollte doch auch dem blödesten Auge klar sein, daß jeder geordnete Unterricht umbildend, d. h. erziehend wirkt und umgekehrt eine erziehende Einwirkung zur Bedingung hat. Es haben sich aber den vielen gegenüber, die hiermit einverstanden sind, auch Stimmen einer Minderheit je und je vernehmen lassen, die wir nicht überhören dürfen. In einem Aufsatz im Brandenburger Schulblatt 1840, III. S. 263 ff. wird von einem offenbar erfahrenen Schulmann gesagt, der erziehende Einfluß der Schule sei — den Einwirkungen gegenüber, die das Haus und später das Leben, die Welt auf Kinder und Volk ausübe — ein nur kleiner und könne auch nur

gering sein; die Schule thäte also in dieser Beziehung besser, den Mund weniger voll zu nehmen mit Versprechungen, die sie doch nicht halten könne. Was als erziehender Einfluß namentlich des Zusammenlebens der Kinder gerühmt zu werden pflege, das werde wol aufgewogen durch ebenso starke nachteilige Einwirkungen. Daß die Schule nur ein Faktor unter den vielen ist, deren Ergebnis wir Erziehung nennen, daß ihr darum auch in diesem Punkte Bescheidenheit besser ansteht, als Aufgeblasenheit, das anerkennen wir vollständig; es ist auch eine der übertriebenen und unverstandenen Phrasen, wie so manche in unsrer Zeit aufgebracht und nachgesprochen werden: „wer die Schule hat, der hat die Zukunft"; Mitarbeiter an ihr ist er, mehr nicht, er kann guten oder bösen Samen ausstreuen, aber ob und wie derselbe aufgeht, das liegt in ganz andern Händen. Aber daß sie doch wirklich einer jener erziehenden Faktoren ist und sich als solchen betrachten, ihre Aufgabe auch nach dieser Seite hin ernst und gewissenhaft nehmen soll, das ist nicht minder gewiß, und zwar nicht bloß in den Fällen, in welchen das Haus gar nichts oder doch nichts Gutes wirkt, wo also ein Mensch alles dasjenige, was an ihm Erziehung ist, nur der Schule verdankt, sei es viel oder wenig. Lassen wir einige Männer gewiegten Urteils reden. So sagt Schwarz-Curtman (Lehrbuch 4. Aufl. II. S. 166, 168): „Man geht gewöhnlich von dem Unterrichte des einzelnen Kindes als dem Normalverhältnis aus. Allein bei dichterer Bevölkerung und gestiegener Kultur ist dies ebensowenig das Normalverhältnis als das Leben des Individuums außer dem Staatsverbande. Der Mensch ist zum gemeinsamen Unterrichtetwerden so gut bestimmt, wie zum gemeinsamen Handeln. Die Familie ist nur für die erste Stufe der Ausbildung der rechte Boden, für die folgenden die Schule. Daß dies früher anders erschien, lag hauptsächlich darin, daß man nur einzelne Menschen für unterrichtswürdig hielt. Die Unterrichtslehre erklärt es aber für ein Recht jedes Kindes, die möglichste Ausbildung zu erhalten, und dies Recht kann durch den Einzelunterricht nicht gewährt werden." Das Wahre in obigen Sätzen spricht auch Hegel aus (WW. XVI. S. 171 f., s. bei Thaulow „Hegels Ansichten über Erz. u. Unt." I. S. 26): „In der Familie gilt das Kind darum, weil es Kind ist, es erfährt ohne Verdienst die Liebe seiner Eltern, so wie es ihren Zorn, ohne ein Recht dagegen zu haben, zu ertragen hat. Dagegen in der Welt gilt der Mensch durch das, was er leistet, er hat den Wert nur, insofern er ihn verdient. Es wird ihm wenig aus Liebe und um der Liebe willen, hier gilt die Sache, nicht die Empfindung und die besondre Person. Die Welt macht ein von dem Subjektiven unabhängiges Gemeinwesen aus, der Mensch gilt darin nach den Geschicklichkeiten und der Brauchbarkeit für eine ihrer Sphären. . . . Die Schule ist die Mittelsphäre, welche den Menschen aus der Familie in die Welt hinüberführt, aus dem Naturverhältnis der Empfindung und Neigung in das Element der Sache. In der Schule nämlich fängt die Thätigkeit des Kindes an, wesentlich und durchaus eine ernsthafte Bedeutung zu erhalten; es lernt sein Thun nach einem Zweck und nach Regeln zu bestimmen. . . In der Familie hat das Kind im Sinne des persönlichen Gehorsams und der Liebe recht zu thun; in der Schule hat es im Sinne der Pflicht und eines Gesetzes sich zu betragen, und um einer allgemeinen und bloß formellen Ordnung willen dies zu thun und anderes zu unterlassen, was sonst dem einzelnen ganz wol gestattet werden könnte. In der Gemeinschaft mit vielen unterrichtet, lernt es sich nach anderen richten, Zutrauen zu andern ihm zunächst fremden Menschen und Zutrauen zu sich selbst in Bezug auf sie erwerben und macht darin den Anfang der Bildung und Ausübung sozialer Tugenden." Und später: „Die Erhebung über das Sinnliche geschieht durch die Schule in weit höherem Grad als in der Familie. . . . Da muß der Geist zum Ablegen seiner Absonderlichkeiten, zum Wissen und Wollen des Allgemeinen, zur Aufnahme der vorhandenen allgemeinen Bildung gebracht werden. Dies Umgestalten der Seele — nur dies heißt Erziehung." Ebensowenig als der Wahrheit dieser Sätze wird man sich folgender Auseinandersetzung von Waitz (Allgemeine Pädagogik S. 212 ff.)

entziehen können. „Die Schule bringt durch die Gemeinschaft des Lebens und der Thätigkeiten in die Zöglinge eine der Privaterziehung durchaus fremde Regsamkeit und Wärme, die zwar gelegentlich zu manchem Übelstande Veranlassung giebt, zugleich aber die Lust zur Arbeit sicherer weckt, spornt und erhält, als ohne sie durch irgend welche künstliche Mittel möglich ist. Es bilden sich persönliche Verhältnisse der manigfachsten Art aus, die um so wichtiger sind, als das Kind in ihnen zum erstenmal, wenigstens bis auf einen gewissen Grad selbständig und freistehend andern gegenübertritt. Diese Verhältnisse werden die Quelle von tausend Erfahrungen, welche die Privaterziehung gar nicht oder nur in verkümmerter Weise zu bieten vermag .... Die Schulerfahrungen gehören zu den wichtigsten des Lebens. Die Schule läßt das Kind den ersten umfassenden Blick in das wirkliche Leben thun, die Welt beginnt sich ihm aufzuschließen, es lernt Menschen kennen, die gleiche Ansprüche machen und keine Rücksichten nehmen, wie sie im Hause gewöhnlich waren. Da fühlt der einzelne, so stark er sonst auch sein mag, sich schwach und bedürftig der andern, er hält sich an ihnen fest und geht mit seinem innern Leben — hier mehr, dort weniger — in sie ein, er fühlt sich als Glied eines größern Ganzen und verwächst mit ihm. . . Der Schüler steht als einzelner gleich vielen andern nur dem Gesetze gegenüber, das eine bestimmte Leistung von ihm fordert." (Eben hierauf, daß der Schüler hier den Grundsatz der Gleichheit aller vor dem Gesetze praktisch kennen lernt und seine Wirkung selbst erfährt, legen wir ein Hauptgewicht.) „Weit bestimmter als das Haus bringt dadurch die Schule zum Bewußtsein, daß der Lebenskreis, in den der einzelne eintritt, von ihm durchaus unabhängig und nicht um seinetwillen vorhanden ist, sondern ihn nur duldet als fügsames Glied, das dem Ganzen sich ein- und unterordnet. Dabei soll der Schüler seine Befriedigung finden lernen in dem Gehorsam gegen die Gesetze der Gemeinschaft, welcher er angehört, und in der Bethätigung der Teilnahme für diejenigen, welche ihnen auf gleiche Weise unterworfen sind wie er selbst; die Schule legt dadurch den Grund für den echten Bürgersinn, indem sie (vgl. Scheibert, Das Wesen der höheren Bürgerschule S. 250 ff.) jede Störung der Schulordnung durch den einzelnen als eine Störung des Gemeindelebens, jede lobenswerte Leistung des einzelnen als eine Förderung desselben erscheinen läßt und behandelt." Ist hiermit zur Genüge dargethan, daß der Schule allerdings ein erziehender Einfluß zukommt und zwar gerade durch dasjenige, worin sie sich vom Haus unterscheidet, so hat sie überdies noch vieles mit dem Hause gemein; der Lehrer hat dem Kinde während der Schulstunden manches zu sagen, an- und abzugewöhnen, was auch Vater und Mutter ihm zu sagen oder zu untersagen haben. Waiz sagt in dieser Beziehung S. 215 richtig: „Die Eltern haben für eine bestimmte Zeit und zu einem bestimmten Zweck ihre Gewalt und Autorität freiwillig an den Lehrer übertragen;" dabei bleibt aber die Stellung des Lehrers doch eine wesentlich andre und soll eine andre sein; „durch Überlegenheit des Geistes imponierend, dem Schüler ursprünglich fremd und nur zu ernsten Zwecken ihm zeitweise beigesellt, wird der Lehrer mehr geehrt und gescheut als geliebt, und in der That bedarf er auch als Vertreter und Wächter des Gesetzes, durch das der ganze Thätigkeitskreis des Schülers geregelt werden soll, weit mehr der Ehrfurcht als der Zuneigung, denn durch jene lassen sich die Gedanken und Strebungen des Zöglings sicherer regieren als durch diese." *) — Aus dieser Stellung und Bedeutung der Schule entwickeln sich alle die

*) Was oben über den erziehenden Einfluß der Schule im allgemeinen gesagt ist, möchte ich speziell auf die Mädchenschule teils in gesteigertem, teils in etwas modifiziertem Sinne anwenden. Es muß zwar allerdings nur „der Mann hinaus ins feindliche Leben", nur sein Wirken gehört mehr oder weniger unmittelbar der Öffentlichkeit an, nur er dient zunächst den größeren Vereinen in Gemeinde, Staat und Kirche und wird hierfür stufenweise vorgebildet in Familie und Schule; das Mädchen aber, die Jungfrau soll dereinst als Hausfrau „drinnen walten", im häuslichen Kreise, und die von der Natur ihr gesetzten Schranken nicht überschreiten; weiter als in den Mikrokosmus der Schule, den Vorhof des öffentlichen Lebens, soll sie nicht

Pflichten des Lehramtes, die dasselbe gerade, weil es zugleich auch beziehungsweise die Stelle der häuslichen Erziehung und diese doch unter andern Verhältnissen vertritt, zu einem doppelt schwierigen und verantwortlichen Berufe machen; wir haben aber nach dieser Seite nicht weiter aufs einzelne einzugehen, da dies in den Artikeln „Lehrer" und „Erzieher" bereits geschehen ist und in dem Art. „Schulzucht" noch seine speziellere Beleuchtung erhalten wird. Wir enthalten uns deswegen auch, das Ideal einer guten Schule zu zeichnen; nötiger ist, daß dem Lehrer, von dem weitaus das meiste in jeder Beziehung abhängt, das gezeigt und aufs Gewissen gegeben wird, was er zu thun hat. Wir könnten immerhin sagen: in einer guten Schule muß ein Gemeingeist sein, der den einzelnen beherrscht; es müssen auch die Schwächeren mit den Fähigsten in einem gewissen gleichmäßigen Schritte gehalten werden; es muß für Schande gelten, den Lehrer zu belügen; man muß schon an der Haltung, an den Mienen der Schüler sehen, daß sie aufgeweckt, geistig angeregt, fröhlichen Mutes sind, daß Leben in der Schule ist u. s. f. Aber alles dergleichen ist leicht niederzuschreiben und schwer auszuführen; daher hat die Pädagogik alle solche Sätze vielmehr konkreter und so zu fassen, daß der Lehrer darin seine persönliche Aufgabe und zugleich den Weg zu ihrer Lösung findet, und dazu sind jene einzelnen Artikel bestimmt. Dasselbe gilt in Bezug auf die äußeren Bedingungen, wie die Ausstattung der Schule, die Aufnahme und Entlassung, das Schulgebäude, die Schülerzahl u. s. f.

Sind wir aber nach Obigem keineswegs gewillt, die erziehende Einwirkung der Schule zu gering anzuschlagen und ihr bloß den Wert einer Unterrichtsanstalt zu belassen, so sehen wir doch ebenso klar, daß, wie die Schule unleugbar aus dem Unterrichtsbedürfnis hervorgewachsen ist, so auch ihre erste und vorwiegende Bedeutung im Unterricht liegt, daher auch die einzelnen Gattungen von Schulen sich nicht nach verschiedenen Erziehungszwecken, sondern nach den Zielen und den verschiedenen Graden des Unterrichts, nach dem weitern oder engern Umfang und den manigfachen Zweigen der Bildung unterscheiden. Die natürlichste Teilung wäre die in zwei Gruppen, in Schulen für besondere Berufsbildung, die, weil sie sich auf ein Gebiet beschränken,

hinaustreten; nach Vollendung der Schulzeit zieht sie sich wieder zurück in die Familie als die rechte Stätte ihres Wirkens. Aber die Erziehung durch die Schule war ihr dessen ungeachtet notwendig und heilsam: sie mußte selbst auch eine gründliche Erfahrung davon machen, daß es außer dem Familienleben, wo die besonderen persönlichen Verhältnisse entscheidend sind, wo die Empfindung und Neigung waltet, noch ein anderes Leben giebt, welches durch allgemeine Gesetze geregelt ist, wo der einzelne nicht nach seinem subjektiven Verhältnis zu einem andern, sondern nach seinem objektiven Wert für das Ganze, nach seiner Leistung für allgemeine Zwecke seinen Platz angewiesen erhält; sie mußte das lernen schon um ihrer selbst willen, denn auch das Weib muß allgemeinen Gesetzen gehorchen lernen, wie sie die für die Masse giltigen Gesetze der Schule repräsentieren, zur Aneignung und Entwickelung der sozialen Tugenden aber ist eben nur eine solche Gemeinschaft die rechte wirksame Schule, dazu für Erwerbung der Menschenkenntnis die erste größere Übungsstätte, zur Knüpfung dauernder Freundschaften die beste Gelegenheit; die Unterwerfung unter die intellektuelle und sittliche Autorität des Mannes lernt das Mädchen und die Jungfrau vorzugsweise in dem Verhältnis zu dem überlegenen Manne, der ihr als Lehrer gegenübertritt, im Anschluß an die Gesamtheit lernt sie den Wert der Angehörigkeit an die Gemeinschaft schätzen und für dieselbe thätig sein, in dem Wetteifer mit anderen fixiert und begrenzt sich das Gefühl ihres Wertes, das vielleicht im späteren Leben, wo andere Momente überwiegend in Betracht kommen können, leicht verkümmert würde. Sie mußte aber die Erfahrungen, welche die Schule bietet, auch wegen ihres Berufs für andere machen, denn als Gattin und Mutter, als Schwester, als Erzieherin, Hausgenossin muß sie jenen objektiven Maßstab kennen, der in der Welt gilt, damit sie auf den Gatten, den Sohn, den Bruder ꝛc. ihren stillen, aber mächtigen Einfluß in rechter Weise üben könne. Nimmt man aber noch hinzu, daß die Unnatur der jetzigen Verhältnisse der Gesellschaft nicht wenige Jungfrauen nötigt, durch Übernahme von Lehrstellen u. dgl. einen weiteren Schritt in die Öffentlichkeit zu thun, so erscheint es in erzieherischer Richtung als ganz unerläßlich, daß das Mädchen die Schule selbst auch durchlaufe, an der sie vielleicht später zu arbeiten berufen sein kann. Vgl. d. Art. Mädchenschule, namentlich Band IV, S. 802 ff. und Kühner, Pädagogische Zeitfragen S. 201 f. Schmid.

darum innerhalb desselben ein desto höheres Maß von Kenntnissen mitteilen; dahin gehören die Fakultäten der Universitäten, die polytechnischen Schulen, Militär-, Handels-, Seeschulen u. dgl.; und in Schulen, die zur allgemeinen, humanen und nationalen Bildung der Jugend bestimmt sind, die keinem Gliede des Volkes fehlen darf, die Elementar- oder Volksschulen. Aber wie sogar diese Zweiteilung sich nicht vollständig durchführen läßt, sofern die Universität schon durch ihre Zusammenfassung aller Fakultäten in eine große Einheit über den bloßen Zweck der Berufsbildung hinausgreift, und noch mehr durch ihre philosophische Fakultät das Allgemeine, den Humanismus als einen auch von ihr nicht aufgegebenen Zweck zu erkennen giebt: so liegen in der Mitte noch zwei große Schulgebiete: die Gelehrtenschule und die Realschule, von denen es nicht so ganz leicht ist, zu sagen, auf welche von beiden Seiten sie von Rechts wegen sich zu stellen haben. Wir sind, von einem gewissen Standort aus die Sache betrachtend, ganz damit einverstanden, wenn z. B. Rümelin (die Aufgabe der Volks-, Real- und Gelehrtenschulen rc. S. 7) es für ein πρῶτον ψεῦδος erklärt, diese drei nach dem künftigen Beruf der Schüler unterscheiden zu wollen; gewiß sind „sowol Volksschulen, als Real- und Gelehrtenschulen in gleicher Weise humanistische Lehranstalten", in dem Sinne, wonach mit dem Wort Humanismus die Tendenz bezeichnet wird, „die allgemeinen menschlichen Anlagen, die den Menschen zum Menschen machen, in jedem zu wecken und zu pflegen", eben damit aber ihm „die Grundlage für jede künftige Lebensbahn zu geben"; der Unterschied zwischen den dreien besteht (S. 14) „nur in dem verschiedenen Maße der allgemein menschlichen Bildung, das sie zu geben imstande sind". Mit dem ebendaselbst vom Gymnasium Gesagten, daß es für dasselbe ganz gleichgültig sei, welchem Berufe sich die austretenden Zöglinge widmen, denn jedem stehe noch alles offen und er sei für keinen Beruf verdorben worden, muß man, die Sache in abstracto betrachtend, ebenfalls einverstanden sein; doch ist es schon eine kleine, aber nicht unwichtige Modifikation, die wir in dem Art. Gymnasium (Bd. III. S. 104) finden, wenn dort gesagt wird: „Durch die eingehende Beschäftigung mit den trefflichsten Schriftwerken des griechischen und römischen Altertums werden die im menschlichen Geiste ruhenden Keime des Wahren, Guten und Schönen, wie durch nichts anders, entwickelt, genährt und gestärkt und seine Kräfte überhaupt durch die damit verbundene Schulung und Übung so ausgebildet, daß er dadurch erst zu einer selbständigen und tiefer gehenden wissenschaftlichen Beschäftigung, welcher Art sie auch immer sei, befähigt wird." Also doch eine besondere Beschäftigung wird herausgehoben, für welche das Gymnasium vorbereitet, nämlich eine wissenschaftliche; und so wahr es ist, daß dem im 18. Jahr austretenden Gymnasialschüler jede Laufbahn offen steht, daß er für keine verdorben ist: so wahr ist es doch, daß in der Regel das Gymnasium nur von solchen vollständig durchlaufen wird, die im Sinne haben, die Universität zu beziehen. Im Sinne der Schüler und noch mehr ihrer Eltern liegt also auch hier der Gedanke der Berufsbildung im Hintergrunde, zu welcher der gerade Weg nun eben durch die humanistische Bildung hindurchführt; während es ganz gut und recht ist, wenn im Sinne der Lehrer vielmehr das allgemeine, humanistische Moment als das maßgebende wirkt. So lassen wir auch der Realschule sehr gerne den Ruhm, daß ihre Lehrfächer, also namentlich die Mathematik und Physik, nicht Berufsfächer für den Kaufmannslehrling oder den künftigen gebildeten Gerbergesellen, sondern humanistische Bildungsmittel für jeden wackern und intelligenten Bürger sind; (bei Kühner, pädag. Zeitfragen, Frankf. 1863, S. 140 ist zu lesen, wie auf die anfängliche Meinung, „die Realschule sei die neu erfundene Apotheke, in welcher jeder Gewerbstand die Rezepte zum Reichwerden seiner Kinder machen lassen könne", auf diese „professionelle" Zweckbestimmung der Realschule ein Umschlag ins andre Extrem folgte, wonach sich dieselbe „um den künftigen Beruf des Zöglings gar nichts zu kümmern habe;") aber widerum glauben wir doch wargenommen zu haben, daß, was den Vater bestimmt, seinen Sohn in die Realschule zu geben, in

der Regel der künftige Beruf ist*). Gänzlich frei von jeder beruflichen Absicht, auch in den Augen der Eltern und Kinder, ist streng genommen nur die Volksschule, schon weil sie ganz gleichmäßig auch die Masse der weiblichen Jugend umfaßt. Und es ist sehr nötig, diesen unterscheidenden Charakter der Volksschule mit allem Nachdruck geltend zu machen und zu wahren; giebt es doch Leute, die sich kaum noch gedulden können, bis in den Dorfschulen als Hauptlehrfächer die Düngererzeugung, die Milchwirtschaft und ähnliche Pensen — Staatsrecht und Verfassungslehre nicht zu vergessen! — auf dem Lehrplan stehen. — Dem Obigen zufolge dürfte es für die Schematisierung der Schulen geratener sein, die Beziehung oder Nichtbeziehung auf künftige Berufsarten ganz fallen zu lassen und dafür einfach zu unterscheiden: 1) Schulen für die allgemeine Volksbildung, die dasjenige zu lehren haben, was jeder ohne Unterschied, der Arme wie der Reiche, Mann und Weib, Knecht und Magd gemeinsam als Geistesgut haben sollen; 2) Schulen für wissenschaftliche Bildung — unter denen wider Vorbereitungsanstalten (Gelehrtenschule und Realschule) und Anstalten für selbständiges Studium (Universität und Polytechnikum) neben einander stehen; 3) eigentliche Fachschulen (Handelsschulen Musikschulen ꝛc.); und 4) Schulen für höhere weibliche Bildung.

Denken wir uns nun das gesamte, diese Klassen in sich schließende Schulwesen als Gegenstand einer Wissenschaft, d. h. eines Teils der allgemeinen Pädagogik, also — wie Stoy (Encyklopädie I. S. 243 ff.) sie nennt, der „Scholastik“, wofür wir aber das deutsche Wort Schulkunde vorziehen: so läßt sich diese immerhin mit Stoy nach einem aus der praktischen Theologie seit Schleiermacher entlehnten Schema teilen in eine Lehre vom Schulregiment und vom Schuldienst, eine Einteilung, die sich Fröhlich (die Schulorganisation, Jena 1868, S. 56) angeeignet hat; auch gegen die Unterabteilungen: 1) Schulorganisation, 2) Schuldotation, 3) Schulaufsicht, womit die noch hinzugefügte Rubrik Schulverfassung oder Schulrecht eigentlich schon erledigt ist, und 1) vom Schulunterricht, 2) vom Schulleben und der auf Pflanzung und Erhaltung einer Schulordnung gerichteten Wirksamkeit, 3) vom Schulverkehr (unter welchem nicht ganz klaren Ausdruck die Beziehungen gemeint sind, in welche die Schule zum Publikum tritt durch öffentliche Prüfungen, Schulreden u. dgl.) — haben wir nichts einzuwenden, als daß in einem wissenschaftlichen Schema für die Schulkunde der Lehrer selbst mehr hervortreten sollte, wie dies in andern Rubrizierungen dieses Ganzen geschehen ist. Es ließe sich z. B. nach dem Grundriß, den Thaulow in seiner Gymnasialpädagogik § 61 gegeben hat, auch die allgemeine Schulkunde behandeln: 1) Geschichte des Schulwesens; 2) das Wesen und die allgemeine Bestimmung der Schule; woraus sich sofort nach den verschiedenen Seiten dieser Bestimmung die verschiedenen Arten von Schulen ergeben; 3) Organisation des Schulwesens im ganzen und wider der einzelnen Zweige desselben; 4) die aus Ziffer 2 sich ergebende, nach Ziffer 3 praktisch zu ordnende Lehre vom Schulunterricht; 5) Schuldisziplin; 6) das Lehrerpersonal, seine Rechte und Pflichten (einschließlich der Vorbildung). Fröhlich hat a. a. O. S. 58 folgende Rubriken auf die Stoysche Grundeinteilung gebaut und sie alle zusammen als Inhalt des Schulrechts bezeichnet: I. Schulregiment. 1) Schulverfassung. A. Allgemeine Grundlage. B. Die Ämter (Behörden) a. des Staats, b. der Gemeinde. 2) Schulverwaltung. A. Dotation. B. Inspektion. II. Schuldienst. 1) Unterricht. 2) Führung (= Zucht.) — Gegenwärtiger Encyklopädie hat als Plan zu geordneter und vollständiger Erschöpfung aller die Schule betreffenden Gegenstände folgendes Schema zu Grunde gelegen: die Schulkunde umfaßt 1) die Gesetzgebung. 2) Schule im allgemeinen (ihr Begriff, ihre Notwendigkeit, ihre Stellung zur Famile u. s. w.). 3) Schularten. 4) Schulregiment. 5) Lehrer. 6) Schüler. 7) Unterrichtsgegenstände. 8) Innere

*) Inwiefern sogar der örtliche Bestand gewerblicher Thätigkeit auf die Realschule einwirken, ist a. a. O. von Kühner in dem Aufsatze: „Die Realschule im Dienst lokaler Bildungsbedürfnisse“ erörtert worden.

Ordnung der Schule (mit Einschluß der Schulzucht). 9) Schulakten. 10) Äußeres (Gebäude, Gerätschaften ꝛc.).

Die Einrichtung der Schulen, die Bildung ihrer Lehrer u. dgl. ist anderweit erörtert; dagegen liegt es in der Aufgabe dieses Artikels, die Stellung der Schule zu den realen Mächten, die das Gesamtleben der Nation ordnen und verwalten, d. h. zum Staat, zur Kirche, zur Gemeinde und Familie zu beleuchten.

Fürs erste kann darüber kein Streit sein, daß die Schule nicht das Recht hat, zu erklären, sie sei keiner dieser großen Gemeinschaften verantwortlich, sie habe ihren eigenen Lebenszweck, den sie selbst sich setze. Welches wäre denn dieser Lebenszweck? Antwort: Bildung, Humanität; die Schule ist das Licht der Welt, des Lichtes Zweck ist eben nur, Licht zu verbreiten. Aber erstens sind diese schönen Worte einer sehr verschiedenen Deutung fähig, auch einer solchen, die störend und zerstörend in die allgemeinen Lebensordnungen eingriffe, deren Verwirklichung also der Staat und die Kirche und Familie ihr Verbot entgegensetzen müßten. Zweitens aber haben Staat und Kirche und Familie keineswegs bloß ein Recht des Einspruchs, sondern in Wahrheit sind sie es vielmehr, die der Schule den Zweck zu setzen haben, nicht aber setzt diese sich ihren Zweck selber. Es kann nicht oft genug daran gemahnt werden, daß die Schule keine Grundform menschlicher und nationaler Gemeinschaft ist, sondern daß sie eine Anstalt ist, die diese Gemeinschaften für ihre Zwecke errichten. Deshalb hat die Schule auch nicht in der Weise, wie Staat, Kirche und Gemeinden ihre Vertreter, durch deren Mund sie als Subjekt redet; die Kinder sind nicht die Schule, aber auch die Lehrer sind nicht die Schule; wer die Schulgemeinde ist, darauf werden wir unten zu sprechen kommen. Würde sich zeigen, daß das Schulwesen eines Landes keine Leute liefert, die im Staatsdienst und Kirchendienst zu brauchen sind, die als Hausväter und Hausmütter einer Familie vorzustehen, als Bürger ihre Stellung auszufüllen vermögen: dann würde man einfach solche Schulen aufheben, Staat und Gemeinde keinen Heller dafür zahlen, die Eltern ihre Kinder nicht mehr schicken. Damit ist allerdings nicht ausgeschlossen, daß zu Zeiten die Zwecke, welche Staat, Kirche, Gemeinde und Familie der Schule setzen, einer sich schon entwickelnden höheren Idee der Bildung nicht entsprechen, die Schule also, d. h. die Leiter derselben, also die Lehrer und diejenigen, von denen die Lehrer selbst vorgebildet werden, aus eignem Antrieb über das zu niedrig gesetzte Ziel hinausstreben und dadurch im gemeinsamen Bewußtsein, in der öffentlichen Meinung eine höhere Zwecksetzung selber vorbereiten. Wir können ganz wol die Formel Schleiermachers gutheißen, wonach (Erz. L. S. 44) „die Erziehung so eingerichtet werden soll, daß die Jugend tüchtig werde, einzutreten in das, was sie vorfindet, aber auch tüchtig, in die sich darbietenden Verbesserungen einzutreten", oder, wie er später sagte (S. 706): „die Erziehung soll den Menschen bilden für die eigentümliche Beschaffenheit der verschiedenen großen Lebensgemeinschaften, aber zugleich die Kraft und die Freiheit in dem Zögling entwickeln, um den Unvollkommenheiten entgegenzuarbeiten". Aber es ist dies von der Erziehung, nicht von der Schule gesagt, und bei alledem muß das formelle Recht jener höhern Potenzen ganz unangefochten bestehen bleiben, Schulen, die dem Staatszweck oder der Staatsverfassung entgegenarbeiten, aufzuheben und ihre Lehrer abzusetzen. Dazu kommt aber noch ein drittes. Der Staat ist der reale Träger alles Rechts, daher was irgend rechtskräftig sein soll, von ihm als solches anerkannt und erklärt sein muß; die Kirche ist der reale Träger der gemeinsamen Religion: — die Schule aber ist nicht der reale Träger oder Repräsentant der Bildung, der Humanität, sondern sie ist nur ein Mittel, um das Volk selbst zum Träger dieser Ideen, das Volksleben zur Erscheinungsform derselben zu machen. Wol wird sich in den Gymnasiallehrern oftmals die Höhe philologischer Wissenschaft, zu der die Nation, die Zeit gelangt ist, darstellen, und die Universitätslehrer sind es ohnehin gewohnt, sich als die Vertreter der auf der Höhe der Zeit stehenden Wissenschaft und somit auch als die selbständigen Bearbeiter und Führer derselben anzusehen. Aber je mehr dies wirklich

der Fall ist, um so mehr hört das Institut auf, Schule zu sein und wird dafür zur Akademie; der Lehrberuf wird nur in der Weise ausgeübt, daß die Ergebnisse selbständiger wissenschaftlicher Forschung in zusammenhängendem mündlichen Vortrag, in Form der Rede, sowie in schriftstellerischen Arbeiten mitgeteilt werden. Es ist klar, daß der Universität zwar nach einer Seite dieser akademische Charakter zukommt und mit vollem Rechte, daß sie also auch nach dieser Seite nur dem wissenschaftlichen Gewissen, der Wahrheit als solcher verantwortlich ist; aber auch sie hat zugleich eine andere Seite, wonach sie nicht Akademie, sondern Bildungsanstalt innerhalb des Staatswesens ist, von welcher die Nation, die mit ihren Mitteln sie erhält, keineswegs nur alle Jahre eine Truppe Gelehrter, sondern die erforderliche Zahl tüchtiger Juristen, Prediger Ärzte 2c. fordert, die als solche den schon bestehenden nationalen Ordnungen sich einfügen. Um so mehr ergiebt sich für alle andern Lehranstalten, daß sie sich nicht als die freien, unverantwortlichen Träger der Bildung betrachten dürfen (vgl. d. Art. Lehrfreiheit, Bd. IV. S. 520 ff.), sondern daß sie der Nation, d. h. den das nationale Leben in seinen verschiedenen Hauptbeziehungen darstellenden Gemeinschaften, und, sofern eine Lehranstalt nur für ein örtliches Bedürfnis errichtet ist, der Gemeinde und Familie verantwortlich sind.

Aber nun erst entsteht die Frage: wenn alle diese Mächte Anspruch auf die Schule als ein ihnen dienendes Institut machen, werden nicht diese Ansprüche unter sich in Konflikt geraten, so daß die Schule ein Gegenstand des Streites zwischen Staat und Kirche, Staat und Gemeinde u. s. w. zu werden in Gefahr ist? Allein, jene Mächte stehen einander nicht feindselig gegenüber, sondern je besser die Schule ihre Aufgabe erfüllt, um so gewisser erwirbt sie sich den Dank aller jener Mächte; was der Staat seinem Begriff und Wesen nach von der Schule zu fordern das Recht hat, das widerstreitet dem, was die Kirche, nämlich die evangelische fordert — denn von der katholischen im Sinne des Syllabus und der Encyklika, d. h. des Jesuitismus, ist allerdings das Gegenteil zu behaupten — so wenig, daß vielmehr mit der Erfüllung der Forderungen der einen Macht auch die der andern unzertrennlich verbunden ist. So steht auch die Gemeinde und Familie nicht außerhalb des Staats und der Kirche, sondern die Gemeinde ist im engeren Kreise örtlicher Gemeinschaft widerum Staat und Kirche zugleich, und im engsten Kreise stellt die Familie abermals beide zusammen in sich dar. Alle jene Mächte, Staat, Kirche, Gemeinde und Familie bilden einen einheitlichen Organismus, sie sind die sittliche und rechtliche Nation (beiläufig bemerkt, ist uns auch die Kirche gut protestantisch Landeskirche, womit die geistige Allgemeinheit derselben, die sich über alle Glaubenden erstreckt, nicht ausgeschlossen, hievon aber die Existenz der Kirche als Rechtssubjekt scharf unterschieden ist): und wenn die Schule jenen allen dienen soll, so heißt das nicht, sie sei in der bedenklichen Lage, von ihnen allen hin- und hergezerrt zu werden, sondern indem sie der einen jener Gemeinschaften rechtschaffen dient und zum Segen wird, thut sie's immer zugleich allen. Deshalb ist auch die Herstellung eines geordneten, ersprießlichen Einflusses, den jeder von jenen Gemeinschaftskreisen auf die Schule auszuüben, die Bestimmung des Rechtes an dieselbe, das jeder zu beanspruchen hat, gar nicht so schwer, als man es sich allein dadurch macht, daß man schon von vornherein entweder dem Staat oder der Kirche, der Gemeinde oder der Familie gerecht zu werden nicht gesonnen ist.

1) Beginnen wir mit dem Untersten und Nächstliegenden, der Familie. Da es sich hier nicht etwa um Privatunterricht, sondern um die Schule handelt, zum Begriff der Schule aber, wie oben gezeigt, das Merkmal gehört, daß sich in ihr schon die weitere Gemeinschaft darstellt, also Kinder aus verschiedenen Familien in ihr zusammentreffen; da ferner es sich von selbst versteht, daß einer solchen Schule gegenüber nicht jede Familie, die ihr ein Kind anvertraut, auch das Recht haben kann, Forderungen zu stellen oder etwas anzuordnen: so bliebe, wenn doch die Familie im Unterschied von der (politischen oder kirchlichen) Gemeinde vertreten sein soll, nur

die Form der Konstituierung übrig, die man nach Dörpfelds oben citierter Schrift mit diesem Titel (Gütersloh 1863) „die freie Schulgemeinde“ nennen kann. Es wäre freilich schon gegen diesen Namen einiges zu erinnern; denn eine Gemeinde bilden sonst immer nur diejenigen, die zu einem gemeinsamen Zwecke verbunden sind, der gemeinsame Zweck der Schule ist aber — nicht etwa das Beaufsichtigen, Leiten, etwa auch Ausstatten, sondern — das Lernen; die wirklichen Genossen der Schulgemeinde sind die Schüler mit ihrem Lehrer, wie die Turngemeinde aus den Turnern selbst besteht. Hier aber bilden nicht die Lernenden und Lehrenden, sondern die Eltern mit den Lehrern die Schulgemeinde. Doch es sei; die Namen „Schulsocietät“ und „Schulbezirk“, deren Dörpfeld als schon vorfindlicher erwähnt (S. 88), passen noch weniger. Vorerst kann darüber kein Zweifel sein, daß eine Schulgemeinde als Einheit aller Familien, aus welchen Kinder zur Schule gehen, wie sie selbst nur örtlich vorhanden ist, so auch eine unmittelbare Einwirkung und Bedeutung nur haben kann in Bezug auf diejenigen Lehranstalten, die eine wesentlich örtliche Bestimmung haben; ein Gymnasium, auch wenn in einer Hauptstadt die Mehrzahl seiner Schüler Ortsangehörige sind, hat doch immer einen weiteren Wirkungskreis und kann unter keinem Familienrate stehen. Sodann ist zu fragen: welche Familien bilden diese Gemeinde? Nur die, welche zur Zeit gerade schulpflichtige Kinder besitzen? Dann müßten sie mit dem Austritt ihres Jüngsten aus der Schule auch aus der Schulgemeinde entlassen werden, und die erfahrensten Mitglieder giengen dieser verloren. Und ob kinderlose Eltern nicht möglicherweise ein tieferes Interesse an der Schule nehmen als manche kinderreiche, wäre jedenfalls erst zu fragen. So gelangen wir zu dem Satze, daß in Wirklichkeit die „freie Schulgemeinde“ mit der bürgerlichen, und somit nach den bestehenden Verhältnissen in der Regel auch mit der kirchlichen Gemeinde gleichbedeutend sein wird. Denn auch wenn wir uns eine Schule im engsten Verbande mit den Familien denken, aus welchen sie sich bevölkert, so ist das, was sie bezweckt, was sie leisten soll, doch weit mehr als bloße Befriedigung der Interessen jener Familien; die Kinder gehören in erster Linie den Eltern, aber sie gehören ihnen nicht ausschließlich mit Leib und Leben und mit ihrer ganzen Zukunft; die Kinder sind die künftigen Bürger, von ihrer Erziehung hängt das künftige Gemeindewol ab, und wenn Eltern ihr Kind verwarlosen, so muß (wenn dies auch den privatrechtlichen englischen Rechtsbegriffen nicht zusagt) die Gemeinde einschreitend dafür sorgen, daß ihr keine Asoten aus solchem Familienleben erwachsen. Dagegen genügt es zur Wahrung der berechtigten Interessen der Familien und zur Erhaltung des Bewußtseins der Gemeinde von ihren Rechten und Pflichten als Schulgemeinde, wenn dem Organismus der Gemeindeleitung eine besondre Vertretung der Schule durch einige gewählte Hausväter als Repräsentanten der Familien und der oder die Hauptlehrer als eine besondre Gemeindebehörde eingefügt werden, also das, was in Württemberg nach einer neueren Verordnung (vom 25. Mai 1865 und 3. Mai 1866) unter dem Namen Ortsschulrat, in der Provinz Preußen als Schulvorstand besteht. Wie weit die Befugnisse einer solchen Behörde gehen sollen, das ist im allgemeinen nur dahin zu bestimmen, daß zwar a) den das Gesamtschulwesen des Landes betreffenden Anordnungen der höheren, centralen Behörden (deren Vorhandensein wir also jedenfalls vorläufig annehmen) die einzelne Ortsgemeinde sich nicht entziehen darf — wäre das gestattet, so würden viele unsrer Schulen trotz allem Gerede von Familienprinzip heute noch um 50 Jahre zurück sein oder überhaupt nicht bestehen, aber b) daß dem Ortsscholarchat das Recht zustehen muß, auf den durchs Gesetz hiefür gewiesenen Wegen gegen solche Anordnungen, die sich an Ort und Stelle als verderblich ausweisen, nicht nur Vorstellungen zu machen, sondern auf Abstellung thatsächlich hinzuwirken. Der wichtigste Punkt in dieser Beziehung ist die Wahl und Anstellung der Lehrer (s. den Art. Lehrerwahl). Wir unsrerseits erkennen vollkommen den Übelstand an, der darin liegt, wenn eine Oberschulbehörde oder ein Studienrat einer Gemeinde einen schlechten Schulmeister aufdrängen kann und die Gemeinde sich ihn gefallen lassen muß,

weil die Oberschulbehörde auch ihre schlechten Subjekte doch nicht Hungers sterben lassen kann. Aber nicht weniger gut wissen wir, welche Gefahren wenigstens in dieser Beziehung an Gemeindewahlen, namentlich auf den Dörfern und in politisch aufgeregten Zeiten fast noch mehr in den Städten haften; solch demokratischen Aberglauben an die Trefflichkeit, Reinheit und Intelligenz des Volksgeistes hat kein erfahrener Mann, daß er nicht die Gemeinden für weit besser beraten achtete, wenn eine Behörde, die über ein zahlreiches Lehrerpersonal zu verfügen und die nötige Personalkenntnis hat, aber auch an eine starre Altersbeförderuung weder gebunden ist noch sich selber bindet, die Gemeinden mit Lehrern versorgt (etwas anders der Art. Besetzungsrecht Bd. I). Nur das Recht müssen wir den Gemeinden zusprechen, gegen einen nachweisbar schlechten Lehrer, namentlich gegen sittlich zweideutige Subjekte einen Einspruch einzulegen und ebenso die Entfernung eines solchen, sobald sie seine Unwürdigkeit nachweisen kann, durchzusetzen. Noch häufiger freilich geschieht es, daß die Gemeinden, wenn die Oberbehörde einem als unwürdig angeklagten Lehrer ernstlich zu Leibe geht, dieselbe im Stiche lassen, indem die Zeugen für die entscheidenden Thatsachen plötzlich stumm werden.

2) Es erhellt schon aus Obigem, daß wir die Schulverfassung nicht mit der Schulgemeinde oder dem Gemeindeschulrat, Elternrat oder wie man diese erste Instanz nennen mag, uns abgeschlossen denken, sondern daß alle Schulgemeinden eines Landes unter einer Zentralbehörde stehen, wobei wir davon hier absehen, daß in paritätischen Ländern natürlich jede Konfession, d. h. jede vom Staat anerkannte Kirche ihre eigene Centralbehörde hat. Ob dazwischen noch Provinzialbehörden stehen, trägt für die Hauptfrage nichts aus; darauf aber, daß über der Ortsschulgemeinde eine Bezirksschulgemeinde stehe, die die verschiedenen Vertretungen der einzelnen Gemeinde in höherer Rangordnung zusammenfaßt, ist nicht abzusehen. Daß die Lehrer des Bezirks und die unteren Schulinspektoren mit dem Bezirksinspektor, der in irgend einer Form vorhanden sein muß, von Zeit zu Zeit zusammentreten, — was wir Schulkonferenzen nennen —, das ist immer ersprießlich und soll überall in Übung sein; aber wir glauben fast, daß die Gemeinden das Recht der Teilnahme an denselben selten ausüben würden. Denn bei solchen Schulversammlungen kommen doch vornehmlich technische Gegenstände zur Sprache; zur rechtskräftigen Beschlußfassung scheinen sich in Schulsachen Bezirksversammlungen nicht zu eignen, da, soweit sie örtliche Dinge betreffen, diese auch nur Sache der Ortsgemeinde — soweit sie aber Allgemeines bezwecken, dies Sache nicht einer Bezirksvertretung, sondern der Landesbehörde ist. Nur wo es sich darum handelt, auf diese von unten herauf irgend einen Druck auszuüben, würden Bezirksschulsynoden größeres Gewicht haben, als die einzelnen Ortsschulgemeinden, aber ebendeshalb auch bedenklich sein. Als centralen Leiter des gesamten Schulwesens in einem Land aber vermögen wir trotz allen von den entgegengesetztesten Seiten kommenden Widerspruchs nur den Staat anzuerkennen, dessen gesetzgebende Faktoren auch das Schulgesetz zu geben, der durch seine hiefür speziell bestimmten Organe das Schulwesen zu verwalten hat. Mag man (wie Dörpfeld S. 126 und 174) spotten über den Staat als „Schulkaiser", über den „alten Schulherrn Staat" mit der „alten Schulmutter Kirche"; mag man mit Mager (Päd. Revue, Okt. und Nov. 1845, in der Recension von Sauses „Einrichtung der Schule") über die Seelenverkäuferei an den Staat klagen, der, wie gewisse Wasser, alles in seinen Schlund Geworfene sofort überkruste; mag man mit Thiersch behaupten: „was man der Vernunft, was man der Kirche, was man Gott anheimstellen sollte, das übernehme die allzugeschäftige Staatsgewalt, als sei keine Vernunft in den Eltern, um ihnen ihren und ihrer Kinder Vorteil zum Bewußtsein zu bringen, als sei keine Kirche da, um sie an ihre Verantwortlichkeit zu erinnern, als sei kein Gott, dem gewissenlose Eltern Rechenschaft geben müssen" (a. a. O. S. 99 ff.): all das, was meist nur aus dem Unwillen über schlechte oder dumme Verwalter und Vollzieher der Staatsgewalt hervorgegangen ist, kann uns in der einfachen und klaren Auffassung der Staatsidee nicht beirren. Ist der Staat die angemessen ausgebildete Form der organi-

sierten Volksgemeinschaft, so umschließt sein Umkreis auch ohne Ausnahme alles, was in den Bereich des Volkslebens und der Volksinteressen fällt. Nun ist eines der wichtigsten Lebensinteressen eines Kulturvolkes die öffentliche Erziehung, die Schule; mit dem, was sie lehrt und anerzieht, was sie Gutes oder Schlimmes pflanzt, greift sie in alle Zweige des Volkslebens ein: wie könnte der Staat sie sich selbst, d. h. dem Zufall überlassen? Man redet große Worte davon, daß ja die Familie, daß die Gemeinde auch wisse, was zu ihrem Heile dient, und was ihren Kindern gegenüber ihre Pflicht ist: aber wenn hundert Familien und hundert Gemeinden dieselbe auch im Gedächtnis haben, tausend aber aus Gleichgültigkeit oder Eigennutz keine ordentliche Beschulung für nötig halten, darf der Staat dann sagen: man erinnert euch an eure Schuldigkeit, thut ihr sie nicht, was geht's mich an? Das darf er, wofern auch er ein Gewissen hat, nicht sagen; er ist's dem ganzen Volke und sich selbst schuldig, daß er nicht einen Teil roh aufwachsen läßt, der, wenn nicht verpestend, doch hemmend und störend aufs Ganze einwirken müßte, und er ist's, als der allgemeine Vormund aller Unmündigen, den Kindern schuldig, daß er, was die Eltern verabsäumen, ergänzt. Doch auch den Fall angenommen, es sei, wie unsre Idealisten behaupten, ein solcher Schuleifer in jedem oberschlesischen oder schwarzwälder Bauernhause, daß er keines Antriebes und keines Zwanges bedürfte, der Staat vielmehr sich auf diese wackern freien Schulgemeinden verlassen könnte: wie unzählige Meinungsverschiedenheiten würden sich innerhalb dieser Schulgemeinden geltend machen; wie würden in dem einen Orte die Demokraten aus der Schule eine Art politische Wochenstube, die Industriellen eine Gewerbeschule, die Frommen eine Erbauungsstunde zu machen suchen, und es wäre der reine Zufall, welche Partei gerade in einem Orte die Oberhand gewänne. Davon, welch übeln Stand bei solch einem Parteitreiben, bei solcher Gewaltübung der größeren Zahl die Familie hätte, wollen wir nichts sagen, obwol es ein schlagendes Analogon zu gewissen Kirchenmachereien neuester Zeit darböte, da man die Welt vollschreit mit Gemeindeprinzip, während man sich um die wirkliche Gemeinde und das in ihr vorhandene geistliche Leben nichts kümmert. Aber so viel ist doch klar, daß auf eine Gleichmäßigkeit der Bildung unter einem Volke auf obigem Wege nicht zu rechnen ist; daran aber eben muß dem Staate gelegen sein, und deshalb gebührt es sich, daß er das Schulgesetz giebt und die Vollziehung desselben überwacht, was sich mit der dem Unterrichtswesen unentbehrlichen Selbständigkeit und Freiheit sehr wol vereinen läßt. Dazu kommt ein Zweites. Was irgend im Bereiche des Volkes eine gesicherte Existenz, einen gesicherten Boden zu freier Wirksamkeit, d. h. eine mit bestimmten Rechten ausgestattete Stellung haben will, das muß sich unter den Schutz des Staates stellen, weil er der Inhaber der Macht und der Urheber und Bürge aller positiven Rechte ist. Die Einheit der Rechtsidee mit dem Machtbesitz bildet ja den Kern der Staatsidee. Soll also die Schule für ihre Zwecke und Bedürfnisse eine Sicherung ihrer rechtlichen Stellung haben, so muß sie unter die Fürsorge des Staates treten. Sie wird, was wol zu merken, damit noch nicht unmittelbar Staatsanstalt; sie kann in ihren lokalen Formen, wie als Volksschule, niedere Realschule &c. im engsten Verband mit der Gemeinde bleiben, z. B. aus deren Mitteln unterhalten werden, aber der Staat, wie er durch Staatsanstalten dafür sorgt, daß es an tüchtigen Lehrern nie mangelt, wie er der armen Gemeinde aus seinen Mitteln beisteuert, damit sie auf gleicher Linie mit andern Gemeinden sich halten kann: so muß er dafür auch fordern, daß sie seinen allgemeinen Normen sich fügt. Ist doch selbst in England, dessen aristokratischer Geist jene relative Gleichheit der gesamten Volksbildung nicht begehrt, ja eigentlich derselben widerstrebt, jenes Prinzip insoweit anerkannt, als der Staat Privatschulen unterstützt, aber daran die Bedingung knüpft, daß sie sich den Staatsforderungen und der Staatsaufsicht unterwerfen. Aber wie nun, wenn der Staat, weil er die Macht hat, auch sein Recht über das vernünftige und notwendige Maß ausdehnt? — Wer indes das Recht des Staates und die Wolthat seiner Fürsorge behauptet, der verteidigt ebendamit keineswegs den

Mißbrauch jenes Rechtes. Die Staatsidee widerstrebt vielmehr der Sucht, alles von oben und außen regieren zu wollen, und je besser schon das Schulgesetz dafür sorgt, daß die Gemeinden, die Familien, daß die Interessen der Schule selbst auch gegen Übergriffe von Seiten der Staatsbehörden gesichert sind, je mehr also der Staat, wie er es in allen Sphären seiner Macht thun soll, eben weil er Rechtsinstitut ist, auch seine eigene Machtübung durch das Recht beschränkt, um so weniger sind jene Übergriffe zu befürchten. Und setzen wir als selbstverständlich voraus, daß die Staatsverfassung eine konstitutionelle ist, so kann ja kein Schulgesetz zustande kommen, ohne daß die Landesvertretung es annähme, also werden auch jene Grenzen desto richtiger gesteckt werden, je mehr die Volksabgeordneten ihre Schuldigkeit thun. Daß auch damit nicht allen Mißgriffen und Vergewaltigungen von Seiten der Staatsbehörden vorgebeugt ist, wer wollte das leugnen? Aber meint man denn, die Behörden, die aus der „freien Schulgemeinde“ hervorgehen, würden weniger fähig sein, Mißgriffe und Thorheiten zu begehen? Irren ist menschlich — ja leider nicht nur das Irren, das Sündigen ist menschlich; ein Mensch aber ist der Ortsbürgermeister wie der Minister, der Schullehrer wie der Oberschulrat. Bei alledem können wir den Schleiermacherschen Satz (Erz. L. S. 256) vollkommen billigen, wonach das Verhältnis des Erziehungs- und Unterrichtswesens zur Staatsverwaltung immer das sein muß, daß der Staat die fortschreitende Entwickelung nicht hemme, sondern fördere; denn das ist ja überhaupt die richtige Stellung des Staats zu den einzelnen Lebensthätigkeiten im Volke, daß er ihnen freien Spielraum innerhalb der ihnen gebührenden Sphäre gewährt; der Staat unterrichtet nicht und predigt nicht, er macht keine Entdeckungen und treibt selbst weder Kunst noch Wissenschaft: aber allen diesen Lebenskräften schafft er Raum und achtet nur darauf, daß nicht die eine in die Rechte der andern übergreife und dadurch die Gesundheit des ganzen Organismus störe. Positiv und unmittelbar wirkt er also, wie namentlich widerum Schleiermacher hervorgehoben hat, nur dann ein, wenn es gilt, neue Anregungen zu geben, und auch darin thut er sehr wol daran, vorsichtig zu Werke zu gehen, also nicht neue Lehrfächer, neue Methoden aufzudrängen, die vielleicht irgend ein Wortführer den an der Spitze stehenden Personen annehmlich gemacht hat, während erst geprüft werden sollte, ob wirklich eine Notwendigkeit vorliegt, ob der Wert solcher Dinge nicht, wie so häufig, ein eingebildeter, die ganze Sache eine vorübergehende ist. Aber aus diesen Möglichkeiten folgt immer nicht, daß der Staat besser vom Schulgebiete oder wenigstens von einem Teil desselben, also namentlich von der Volksschule ganz weggewiesen würde, sondern nur, daß die das Schulregiment führenden Männer der rechten Weisheit, Besonnenheit und Gewissenhaftigkeit bedürfen, um immer klar zu erkennen, wo sie einzugreifen, wo sie zuzuwarten, wo sie das, was im Volke selber sich regt, was von intelligenten Köpfen innerhalb und außerhalb des Lehrstandes, von Männern, die ein Herz für die Sache haben, gewünscht oder angebahnt wird, frei gewähren zu lassen haben.

3. Wir haben bisher die Kirche absichtlich außer Betracht gelassen, da die Stellung der Schule zu ihr eine wesentlich andere ist, als zum Staat; was wir aber nach dieser Seite zu sagen haben, das hat nur Bezug auf die evangelische Kirche. Denn die katholische, die dem Staate keine Selbständigkeit als Rechtsstaat, sondern nur die Pflicht zuerkennt, mit seiner Macht das absolute (vorgeblich göttliche) Recht, das die Kirche beansprucht, zu unterstützen und zu vollziehen, und die ebensowenig der Familie das gebührende Recht zugestehen will — stellt auch an die Schule, an die niederste wie an die höchste, solche Forderungen, die ein reines Verhältnis, das suum cuique, schlechthin unmöglich machen und entweder zu unaufhörlichem Streit oder nur zu zeitweiligem Kompromiß führen, wobei entweder der eine Teil oder beide sich nicht befriedigt finden. Es ist auch in neueren Verhandlungen die Herstellung des richtigen Verhältnisses zwischen Staat und Kirche, zwischen Schule und Kirche immer dadurch außerordentlich erschwert und die öffentliche Meinung verwirrt worden, daß man, wenn man Anklagen

gegen ultramontane Anmaßungen erhob oder Besorgnisse vor Übergriffen von dieser Seite kund gab, von „der Kirche“ überhaupt redete und damit der ganz anders gearteten evangelischen Kirche Unrecht that. Da sich diese (wol unterscheidend die freie, über alle Gläubigen in der Welt sich ideell erstreckende, aber darum äußerlich formlose Gemeinschaft von der als Rechtssubjekt mit bestimmten Ordnungen des gemeinsamen Lebens existirenden kirchlichen Genossenschaft) als Landeskirche realisiert (s. d. Art. Kirche, Bd. IV. S. 5 ff.), so ist eine innerhalb des Nationallebens, mithin innerhalb der Peripherie des Staats bestehende Korporation, welcher in der Form der Staatsanerkennung ein fester Kreis von Rechten zukommt, und die sich von andern auf demselben Boden bestehenden Korporationen dadurch unterscheidet, daß ihr Vereinszweck die Darstellung und Pflege des Christentums auf Grund eines bestimmten, gemeinsamen Bekenntnisses ist, und daß sie möglicherweise alle Volksgenossen als ihre Mitglieder in sich faßt. Nun fragt es sich, ob sie auf Grund dieser ihrer Stellung, somit als wesentliches Moment der Staatsanerkennung auch gewisse Rechte in Betreff der Schule anzusprechen habe. Bis auf die neuere Zeit galt dies als unbestritten, als selbstverständlich; da im westfälischen Frieden jedem Reichsstande der Besitz seiner Schulen zugesichert ward, wie er im Normaljahr 1624 faktisch bestanden hatte, so war damit zwar nicht die Kirche als die Inhaberin der Schule bezeichnet — denn der Reichsstand war ja niemand als der Fürst —, aber da die Schulen im Friedensinstrument von 1648 ganz in gleicher Linie mit Klöstern, Kommenden, Kirchen, Stiftungen, Hospitälern aufgeführt werden, so ist klar, daß man sie als ein kirchliches Institut betrachte, das mit der Konfession unzertrennlich verbunden sei. Als kirchliche Institute im rechtlichen Sinn kann indes jetzt kein Sachkundiger die Schulen mehr in Anspruch nehmen; sind sie auch mit ursprünglich geistlichen Gütern gegründet worden, sind auch namentlich die deutschen Volksschulen in Wahrheit erst aus der Kirchenreform lebendig hervorgegangen, bilden auch die evangelischen Schulordnungen ursprünglich meist nur einen Teil der Kirchenordnungen: so waren es doch in Wirklichkeit die Fürsten und die Magistrate in den Städten, die die Schulen errichteten, und je mehr in der Folgezeit die Notwendigkeit sich aufdrängte, auch in die Volksschule außer dem Katechismus und der Bibel und der hiezu erforderlichen Kunst des Lesens noch Rechnen und andre nützliche Dinge, also neben dem Idealen auch Reales aufzunehmen, um so weniger konnte die Schule der bloße Vorhof der Kirche sein. War für die Universitäten schon eigentlich mit der Reformation das Band, das sie zuvor an die Kirche gefesselt hatte, innerlich gelöst, wenn auch noch lange nachher alle Universitätslehrer aus allen Fakultäten in lutherischen Landen die Konkordienformel unterschreiben mußten, und bei den üblichen Visitationen der Universitäten immer auch die Kirchenbehörden mitwirkten; haben sich ebenso, wenn auch langsamer, die Gymnasien von dem alten Verbande mit der Kirche losgemacht, und zwar nicht bloß (woran Lilie freilich nicht mit Unrecht erinnert, „die Emanzipation der Schule von der Kirche“, Kiel 1843. S. 105) weil so manche Theologen nur darum, weil sie mit der Theologie zerfallen waren, nun als philologische Lehrer an den Gelehrtenschulen ihr Unterkommen suchten, also umgekehrt manche philologische Lehrer eigentlich verunglückte Theologen waren, auch nicht bloß, weil solche Männer so zu verfahren liebten, als sollten auch ihre Schüler allesamt nichts anders als wider Philologen vom Fache werden, sondern aus dem ganz objektiven Grunde, weil die Sprach- und Altertumswissenschaft einen Umfang und eine Selbständigkeit und damit eine Wertfülle erlangt hatte, die es nicht mehr möglich machte, daß den Kirchenbehörden auch die im Dienste dieser Wissenschaften arbeitenden Anstalten untergeben blieben: so erwachte schließlich auch in den Führern der Volksschule die Lust, sich ebenfalls dem engen Zusammenhange mit der Kirche zu entziehen, und das um so mehr, als dieser Zusammenhang bekanntlich zum Teil durch das Küsteramt sich vermittelte, in welchem die Lehrer anfiengen eine unwürdige Bedientenstellung gegenüber den Geistlichen zu sehen, die auch ihre Lehrerwürde herabdrücke. Auf letzteren Punkt haben wir hier nicht einzugehen; seine Er-

ledigung hängt außer der nun einmal verschiedenen Würdigung kirchlicher Dienstleistungen namentlich mit ökonomischen und finanziellen Fragen zusammen, sofern auf dem Lande meist die Lehrerbesoldung ursprünglich nichts anders war, als der Gehalt des Küsters, der also den Mann auch zugleich als Schullehrer ernährte. Die entscheidenden Gesichtspunkte aber, die wir noch hervorheben müssen, sind folgende:

a. Da in der Kirche das religiöse Gemeinleben der Nation seine reale Lebensform besitzt und darum auch die Organe der Kirche amtlich die Pfleger dieses religiösen Lebens in der Nation sind: so muß, was irgend innerhalb der Nation demselben Zwecke dient, was eine religiöse Wirksamkeit ausübt, im einheitlichen Zusammenhange mit der Kirche stehen, und das um so mehr, je mehr diese Wirksamkeit eine öffentliche, ins Ganze gehende ist. Daraus folgt, daß, da die Schule jedenfalls unter ihre Bildungszwecke und Bildungsmittel die Religion mitzählen wird, sie wenigstens von dieser Seite mit der Kirche zusammenhängen, sie als eine Spezialanstalt dieser als der das Ganze umfassenden Lebensordnung unterstellt sein muß, insoweit sie für die Zwecke derselben, also im vorliegenden Falle für die christlich-religiöse Bildung mitbestimmt ist. Schon an diesem Punkt aber stoßen wir auf schroffe Gegensätze.

α. Die am weitesten gehen, sagen gerade heraus: die Schule repräsentiert die Bildung; Religion aber gehört nicht zur Bildung, sondern ist das Gegenteil davon, ist Bornirtheit, ist Aberglaube. — Nicht ganz so weit gehen diejenigen vor, die, ohne die geoffenbarte Religion geradezu anzugreifen, doch, so lange ihr nur noch einiger Raum auf dem Schullehrplan gelassen ist, unaufhörlich klagen, es werde viel zu viel Zeit auf Religion verwendet, während sie doch noch so viele nötigeren Lehrfächer selbst für Volksschulen und Elementarklassen zu wünschen hätten. Und deshalb möchte man gerne den Zusammenhang mit der Kirche vollends aufheben, d. h. die Geistlichen ganz und gar aus allen Schulen ausweisen, damit niemand mehr darnach fragen dürfte, ob denn überhaupt noch Religion und was für eine gelehrt werde. Daß die Eltern auch noch darnach fragen könnten, fürchtet man nicht; ein Vater, der sich solch eine Frage erlaubte, würde grob und höhnisch abgefertigt werden; vielleicht dieselben, welche das Familienrecht als Waffe gegen das Recht der Kirche vorhalten, würden, wenn die Familie selber sich als Teil der Kirche fühlte, von ihrem Rechte nichts mehr hören wollen. — Gegen dergleichen Anmaßungen haben wir einfach zu sagen: Wer noch ein Christ ist, der giebt sein Kind nicht Menschen preis, die das Beste, was es vom Elternhause mitgebracht, Glauben und Gewissen, Gottesfurcht und Gehorsam, in ihm geflissentlich zerstören oder doch verwarlosen; würde das öffentliche Schulwesen eines Tages sich als religionslos proklamieren, so bliebe dem christlichen Volke nichts übrig, als aus eignen Mitteln, zunächst durch Privatschulen, besser für seine Jugend zu sorgen.

β. Doch man entgegnet uns: so schlimm ist's gar nicht gemeint, wir wollen der Jugend ihr Christentum nicht nehmen, es paßt nur nicht in die Schule herein. Die einen wollen deshalb schlechthin gar nichts irgend auf Religion Bezügliches in der Schule, d. h. in allen Gattungen öffentlicher Schulen dulden (mit Ausschluß natürlich der Universitäten, denen vorerst noch theologische Fakultäten verbleiben). Als Muster davon gilt bekanntlich Holland; wir verweisen aber auf das hierüber in Bd. III, S. 620 fflg. Beigebrachte*) und fügen nur bei, daß es gar nicht möglich ist, das religiöse Element

*) Eine neuere Schrift: „Die religionslose Schule der Niederlande und ihre Früchte", von F. W. S. Schwarz, Berlin 1868, läßt in die dortigen Zustände einen Blick thun, der wahrlich keine Lust zum Nachmachen erwecken kann. Man sieht, wie nur die Anmaßung der Juden und die unglaubliche Nachgiebigkeit und Gleichgiltigkeit der Parteien zu dem Gesetz von 1857 geführt hat, infolge dessen z. B. im Geschichtsunterricht zwar der Name Jesus, nicht aber der Name Christus vorkommen darf, und ebenso in der Geschichte des eignen Vaterlandes die religiösen Motive des Kampfes gegen Spanien nicht erwähnt werden dürfen, so daß die alten Helden und Märtyrer ihren Enkeln als Revolutionäre erscheinen müssen! Die kirchlich Gesinnten

ganz ferne zu halten, daß namentlich der Lehrer der Geschichte seinen eignen religiösen Standpunkt (oder auch Nicht-Standpunkt) gar nicht verleugnen kann; wird doch biblische Geschichte auch in den holländischen Lehrerseminarien vorgetragen: wie kann man aber biblische Geschichte ohne bestimmte Begriffe von Religion und Offenbarung, von Prophetie und Christentum vortragen? Und wenn nun der Lehrer, weil er ja an kein religiöses Bekenntnis gebunden ist, als Jude über die Geschichte Jesu und der Apostel, als Katholik über die Reformation, über die Bartholomäusnacht und den dreißigjährigen Krieg berichtet und urteilt, welche Konfusion wird er anrichten, wenn von seinen Schülern auch nur ein Teil von Haus aus gut evangelisch unterwiesen ist? Er soll wol, so sagt ein Gesetz, die religiösen Gefühle seiner Schüler nicht verletzen; aber dann muß mit der Religion auch die Geschichte gestrichen werden, und selbst damit ist noch keine Sicherheit gegeben (s. auch d. Art. Kommunal- und Konfessionsschulen). Die Frage, ob, wenn sich die Schule aller und jeder religiösen Elemente entledigt, dann Haus und Kirche genug Kräfte aufzuwenden hätten, um auch in großen und größten Stadtgemeinden die gesamte religiöse Erziehung und Unterweisung selbst zu bewerkstelligen, wollen wir nicht erörtern; denn wo jener Fall eintritt, da muß schlechterdings gesorgt, es müssen die Mittel und das nötige Personal dafür beschafft werden; nur das sei bemerkt, daß die Sache so gar leicht nicht zu bewerkstelligen ist, wie es z. B. in der Schrift „Die Übertragung des Religionsunterrichts an die Kirche" von E. Sulze (Göttingen 1867) hingestellt wird. Nicht nur ist es unrichtig, was derselbe meint, daß „unsre Prediger, wo die Gemeinden nicht übermäßig gewachsen sind, Zeit genug haben", um, wie er sagt, in 12 wöchentlichen Stunden die ganze Gemeindejugend zu unterrichten, wobei gerade die großen Gemeinden ganz unberücksichtigt blieben, — sondern auch, da die Schule die dadurch für sie wegfallenden Stunden nicht freigeben, sondern mit „zeitgemäßen" Fächern, z. B. Botanik, Chemie, Verfassungskunde, Turnen u. s. w. besetzen würde, so hätte der Prediger seine liebe Not, bis er die Stunden gewonnen hätte, in welchen ihm die Kinder zur Verfügung stehen; wer in einer mäßig großen Stadt den Konfirmandenunterricht zu geben hat, weiß ein Lied davon zu singen, wie schwer es hält, dazu die geeigneten Stunden frei zu bekommen und wie oft, wenn er endlich nach den Schulstunden die Kinder beisammen hat, sie von dem ewigen Schulsitzen völlig abgespannt und lernmüde sind. Schöne Vorstellungen, wie sie in obiger Schrift und ähnlichen entwickelt werden, sind wolfeil; „eng ist die Welt, und das Gehirn ist weit, leicht bei einander wohnen die Gedanken, doch hart im Raume stoßen sich die Sachen!" — Eine zweite Fraktion bilden diejenigen, die nicht die Religion, sondern nur die Konfession aus der Schule fortweisen, so freilich, daß auch das Judentum unter die Kategorie der Konfessionen befaßt, also für die Schule eine Allerweltsreligion gefordert wird, in welcher mit Protestanten und Katholiken nicht nur Juden, sondern auch Parsis und Moslemin, Chinesen und Japanesen gleichmäßig könnten unterrichtet und erbaut werden. Dazu würde also etwa die Einrichtung passen, die, wie wir in J. B. Meyers „Religionsbekenntnis und Schule" (Berlin 1863) S. 164 lesen, in einer Hamburger „Freien-Gemeinde-Schule" zu finden ist, wonach nicht Religion, wol aber Religionsgeschichte gelehrt wird, in der Meinung, daß dadurch die Schüler „in religiösen Angelegenheiten sowol zu selbständigen Menschen werden, als auch das rechte Interesse dafür gewinnen sollen". Allein Religionsgeschichte lernt nur der wirklich verstehen, der eine selbständige religiöse Überzeugung schon mitbringt; fehlt diese noch (und das wird ja eben vorausgesetzt, daß sie noch fehle), und behandelt der Lehrer, was in solchen Kreisen wol das Wahrscheinlichste ist, die Religionsgeschichte, wie von rationa-

haben wol das Mittel ergriffen, das ihnen allein noch übrig blieb, nämlich Privatschulen zu errichten: allein obige Schrift giebt Belege dafür, wie man es versteht, diese auf jede Weise zu chikanieren. Spricht ein Lehrer, der noch ein evangelischer Christ ist, gelegentlich eine christliche Überzeugung aus, flugs klagt ein Rabbiner ihn an und er erhält Verweise oder seine Entlassung. Das ist die Moral der konfessionellen Schule.

listischer Seite die Dogmengeschichte behandelt wurde, nämlich als Geschichte der menschlichen Narrheit, dann wird der Schüler voraussichtlich von allen ihm gleichsam zur Wahl vorgeführten Religionen gar keine wählen. Eine andre, nicht historische, sondern rationelle Methode zu gleichem Zweck wäre diese, daß die Schule nur das lehrt, was die allgemeine Vernunft über Gott, Tugend und Unsterblichkeit zu erkennen giebt, während alles Weitere dann je nach dem Belieben der Eltern von den Geistlichen der besondern Kirchen hinzugefügt werden möge. Diese, der Oberflächlichkeit gar sehr einleuchtende Idee ist bekanntlich seit Basedow zum öftern angepriesen und zu verwirklichen unternommen worden; doch genießt nur ein einziges Land, Nassau, den Ruhm, dieselbe einmal zum Inhalt eines Schulgesetzes gemacht zu haben (wie Meyer a. a. O. S. 80 berichtet). Es kann aber nicht übersehen werden, daß, was auf solcher Grundlage als „allgemeiner Religionsunterricht" dargeboten wurde (denn diese Einrichtung hat auch dort nur von 1817 bis 1846 gedauert, s. d. Art. Nassau, Bd. V. S. 39), unsern heutigen Fortschrittsmännern noch viel zu konfessionell und positiv wäre, wie sich andererseits die Kirchen mit solch einer Teilung niemals können abfinden lassen. So weit sollte man doch endlich einmal gekommen sein, daß, wer überhaupt in diesen Dingen mitsprechen will, jenen unmöglichen Gedanken nicht wider vorbrächte; wie die Konfessionen keineswegs nur im Buchstaben des Dogmas oder in gleichgültigen Nebenpunkten, sondern in der ganzen Lebensanschauung, auch in der sittlichen Grundauffassung alles Menschlichen und Göttlichen einander gegenüberstehen, so giebt es auch nicht eine einzige Religionslehre, die nicht irgendwie konfessionell bestimmt wäre, und die nicht, wenn sie mit geflissentlicher Abstreifung alles Konfessionellen in abstrakter Kahlheit vorgetragen würde, sofort auch für die eine Konfession wie für die andere allen Wert verlöre. Man mag die Ursache solcher schroffen, durchgreifenden Gegensätze am rechten oder unrechten Orte suchen, die Thatsache bringt man nicht hinweg, am allerwenigsten durch alberne Deklamationen. Sehr merkwürdig ist in dieser Hinsicht die Art und Weise, wie man in England, um nur überhaupt dem Volke die Wolthat des Schulunterrichts gewähren zu können, den vielerlei Dissidenten zu lieb einen allgemeinen Religionsunterricht vom konfessionellen zu trennen versucht hat. (Vgl. Ernst Wagner, das Volksschulwesen in England und seine neueste Entwicklung, Stuttg. 1864. S. 14, 166.) Lancaster schloß (er war Quäker) von seinen Schulen alle Katechismen und Konfessionsschriften aus, deren sich dann je nach dem Willen der Eltern die betreffenden Geistlichen bedienen mochten; dagegen las er mit seinen Schülern bloß die Bibel und gab nur solche Erklärungen dazu, die sich von jeder Berührung konfessioneller Lehrpunkte fern hielten. Dieses Verfahren wird auch in den sog. britischen Schulen nachgeahmt, die, außer Zusammenhang mit der bischöflichen Kirche stehend, Kinder von allen möglichen Dissenters aufnehmen. Hier läge uns also ein thatsächlicher Beweis vor, daß jene Trennung doch ausführbar sei. Allein man muß schon den Umstand im Auge behalten, daß die verschiedenen Parteien in England in ihrer gemeinsamen Ehrfurcht vor der Bibel einen Einigungspunkt haben, der den deutschen Religions- und (Nicht-Religions-) Parteien notorisch abgeht. Außerdem hat in England selbst diese Einrichtung keineswegs einen glänzenden Erfolg gehabt, wie schon aus den von Wagner mitgeteilten Ziffern hervorgeht, nach welchen die Schüler in jenen „britischen Schulen" von der Gesamtzahl der überhaupt zu einer Schule gehenden Kindern nur 14,4 Prozent betragen. Die Unitarier beschweren sich, daß auch bei jenem Bibellesen viel zu viel erklärt, d. h. nach einer ihnen unangenehmen Theologie erklärt werde; das wird aber immer unvermeidlich sein, sobald nur irgend eine Erklärung beigefügt wird. In Deutschland aber — würde denn hier der Katholik dulden, daß sein Kind die lutherische Bibel auch nur mitlesen sollte? Oder welche Erklärung alttestamentlicher Abschnitte, die ein christlicher Lehrer giebt, würde sich der Jude gefallen lassen? Und ist's denn nicht in erster Linie gerade das Bibellesen, das Sprüchelernen, was unsere Humanitarier stets bekämpfen?

γ. Aber noch andere Stimmen mischen sich in den Chor der Emancipatoren, die die Schule von allem Gebundensein an die Kirche frei wissen wollen. Auch solche, die nichts weniger als religionslos sein wollen, die sich vielmehr zum Christentum bekennen weisen doch darauf hin, daß aus der Christlichkeit der Schule mit nichten auch folge, daß die Geistlichen in der Schule etwas zu sagen haben sollen. Es kann etwa folgendermaßen geschlossen werden. Insoweit die Schule Religionsunterricht und Religionsübung (Schulandacht) in sich faßt, hängt sie zwar unstreitig mit der Kirche, mit dem religiösen Gemeinleben der Nation zusammen und soll diesen Zusammenhang bewahren. Nun aber ist die evangelische Kirche keine Geistlichkeitskirche, sondern eine Gemeindekirche, in welcher jedes Mitglied selbständig und selbstthätig zum Ganzen mitwirkt. Wenn die Eltern das Kind christlich erziehen, so geschieht schon dies nicht außer, sondern innerhalb der Kirche, die Eltern sind ja Kirchengenossen, in ihrer Person ist's die Kirche, welche erzieht. Sind nun nicht auch die christlichen Lehrer ebenso selbständige Glieder der Kirche? arbeiten sie nicht im Dienste der Religion als Organe der Kirche? wozu also stellt man neben den Schullehrer auch in der Schule noch den Pfarrer? Wir können etwa mit folgender Vergleichung antworten. Das ganze Volk hat ein gemeinsames Interesse an der öffentlichen und privaten Gesundheitspflege; und so werden auch die Lehrer dafür sorgen, daß die Kinder frische Luft genießen, daß sie nicht im blendenden Sonnenlicht lesen und schreiben u. s. f. Und dennoch hält es kein Vernünftiger für überflüssig für eine Beeinträchtigung der Selbständigkeit der Lehrer, daß von Zeit zu Zeit ein Medizinalbeamter persönlich nachsieht, ob in obiger Hinsicht alles in Ordnung ist. Warum das? Erstlich weil die gemeinsame Vernunft und das gemeinsame Gesundheitsinteresse doch keineswegs so gleichmäßig in allen Individuen, auch nicht gleichmäßig in allen Lehrern an allen Orten und Enden vertreten ist, daß nicht eine Aufsicht um des allgemeinen Besten willen zweckmäßig wäre, die ja auch nur demjenigen unbequem ist, der seine Schuldigkeit nicht thut; und zweitens weil der Mediziner in diesem Punkte der Sachverständige, der Mann vom Fach ist, der auch da, wo man des besten Willens ist, doch hin und wider im Falle sein wird, einen guten Rat, einen nötigen Antrieb zu geben. Nun, was die Mediziner und Medizinalbehörden für des Volkes leibliche Gesundheit sind, das sind die Geistlichen und die Kirchenbehörden für des Volkes Religion; die Folgerung mag der Leser selbst ziehen. Übrigens machen sich schon auch Spuren davon bemerklich, daß man die Unabhängigkeit, die unbedingte Selbstherrlichkeit und Selbstgenugsamkeit des Lehrerpersonals nicht bloß dem Stande der Geistlichen gegenüber behaupten will, sondern auch gegen die gesamte Kirche. Als verlautete, daß aus Laien und Geistlichen eine Landessynode in Württemberg gebildet und dieser die Bestimmung über die Religionslehrbücher in den Schulen zuerkannt werden soll, was sich ganz von selber versteht, da hat sich der Fanatismus alsbald erhoben, um zu erklären, das sei nicht Sache der Synode, sondern der Lehrer. Also wenn eines Tags die Wortführer der Schule übereinkämen, einen schlechten Katechismus oder ein schlechtes Gesangbuch oder eine schlechte biblische Geschichte je nach dem Zeitgeschmack einzuführen, so sollte die in der Synode durch ihre Abgeordneten vertretene Landeskirche, die damit ihre eigene Zukunft bedroht sähe, in Demut alles das sich gefallen lassen, als ob von Religion und Bibel und Bekenntnis und von der hierauf bezüglichen Kunst des Unterweisens und der Seelenführung niemand etwas verstünde, als die Schullehrer? Difficile est satiram non scribere. Das sind ja eben die echten Demokraten, die zuerst im Namen des Volkes, der Gemeinden, der Familien gegen alle Bevormundung donnern, schließlich aber, wenn wirklich das Volk, die Gemeinden, die Familien auf gesetzlichen Wegen ihren Willen aussprechen, dann rundweg erklären: Wir und nur wir sind das Volk. — Doch noch eines ist übrig, bevor wir einen Schritt weiter gehen. Wir haben oben die Geistlichen als die in Sachen der Religion Sachverständigen bezeichnet und erinnern uns nur, daß Sektirer, die ihre Weisheit direkt vom Himmel beziehen und darum alle wissenschaftliche Bildung hassen und verachten, ihnen jene Fähigkeit streitig machen. Aber auch von der anderen Seite (Lüben über

den Einfluß der Geistlichen in ihrer amtlichen Stellung zur Schule; Bremen 1867) will man die Geistlichen vom Religionsunterricht ausschließen, weil derselbe wie jeder andere Unterricht nach allgemeinen aus der Geistesbeschaffenheit des Kindes sich ergebenden Grundsätzen der Methodik behandelt werden, weil der Pädagog Psycholog vom Fach sein und große Fertigkeit in psychologischen Beobachtungen erlangt haben müsse, — was denn natürlich dem Geistlichen abgesprochen und vermutlich jedem Lehrer zuerkannt wird —, oder weil (Dittes Grundriß der Erziehungs- und Unterrichtslehre S. 185) ein bekenntnistreuer und eifriger Pfarrer mit einem pädagogisch gebildeten und gewissenhaften Lehrer nicht zusammen arbeiten könne, ohne daß sie einander gegenseitig befehdeten. Daß Niemeyer, Schwarz und Schleiermacher Theologen waren, wird hiebei mit Stillschweigen behandelt. Aber Männer wie Augustin, wie Luther und Melanchthon haben von Anthropologie und Psychologie um ein gut Teil mehr verstanden, haben in des Menschen Herz und Leben tiefere Blicke gethan, als viele von denen, die sich auf ihre von irgend einem Dritten entlehnte anthropologische Weisheit ein Namhaftes einbilden. Aus ihrem eignen Wissen und Gewissen haben die Väter der Kirche ihre Lehre geschöpft; und so ist es auch eine durchaus falsche Behauptung, daß alle Theologie ein bloßes Widerholen und Einprägen überlieferter Satzung sei. In jedem echten Theologen geht das religiöse Bewußtsein, wie es an die Schrift sich knüpft und von der Kirche gepflegt wird, durch das Feuer des wissenschaftlichen Denkens hindurch; alle Theologie ist Vermittlung des Denkens und Glaubens; sie erkennt nur das als religiöse Wahrheit an, was sie auch wissenschaftlich rechtfertigen kann, was vor der Kritik des denkenden Geistes Bestand hat: thäte sie das nicht, so wäre sie gar nicht Wissenschaft. Und daß von da aus auch die Praxis christlicher Unterweisung, die Katechese sich stets neu belebt, davon müßte ein genauerer Blick in den dermaligen Stand kirchlicher Katechetik unzweifelhaft überzeugen, wofern man sich überzeugen lassen wollte. Einstweilen aber ist es noch Gesetz und Volkswille, daß die Überwachung und Leitung des Religiösen in der Schule namens der Kirche den amtlichen Organen der Kirche gebühre; auch die neueren und neuesten Schulgesetzgebungen (s. die näheren Angaben in Richters Kirchenrecht, 6. Auflage, besorgt von Dove, Leipzig 1867. S. 917, 918) sagen fast gleichlautend: „den Religionsunterricht übernehmen und besorgen die Kirchen für ihre Angehörigen," unbeschadet der einheitlichen Leitung der Unterrichts- und Erziehungsanstalten.

b. Also „unbeschadet der einheitlichen Leitung" des gesamten Schulwesens. Diese Klausel ruft die weitere Frage hervor: wie denn nun beides, diese einheitliche, nach allen Gesetzgebungen wie nach unserer obigen Ausführung dem Staate zustehende Zentralleitung mit jenem Rechte der Kirche innerlich zu verbinden, wie beides gegen einander abzugrenzen sei, daß die Interessen des Staates, und mit ihm der Gemeinden und Familien von der Kirche wirklich und aufrichtig „unbeschadet" bleiben. Wir erlauben uns zunächst beispielsweise die Weise anzugeben, nach welchem diese Frage in Württemberg in Bezug auf die gelehrten Schulen gelöst ist, indem nämlich der Oberstudienbehörde immer ein Mitglied der Oberkirchenbehörde beigegeben ist, das verpflichtet und berechtigt ist, die religiösen Interessen wahrzunehmen; indem ebenso den von jener Studienbehörde vorzunehmenden Visitationen der Gymnasien, Latein- und Realschulen der am Orte befindliche Dekan (Superintendent) ex officio anzuwohnen hat, um sich zu überzeugen, ob der Religionsunterricht in befriedigender Weise gegeben wird, und um etwaige Ausstellungen an die Oberkirchenbehörde zu bringen; und indem endlich an den größeren Lehranstalten nach Bedarf Theologen als Religionslehrer und Seelsorger mit Sitz und Stimme im Lehrerkollegium angestellt sind. Anders aber steht die Sache in Württemberg allerdings in Bezug auf die Volksschulen. Für sie ist die Oberkirchenbehörde auch zugleich die Oberschulbehörde; als Bezirksinspektoren sind zwar nicht mehr die Dekane als solche eingesetzt, aber auch wo die Schulinspektion von der kirchlichen Bezirksaufsicht getrennt ist, sind es doch immer nur Geistliche, denen jene übertragen wird, und im Ortsschulrat hat der Geistliche immer den Vorsitz und

die innere Leitung; die regelmäßigen Schulbesuche und Schulprüfungen hat er persönlich vorzunehmen, über Einhaltung des Lehrplans zu wachen, den der unter einem Oberlehrer stehende Lehrerkonvent vorschlägt und die Oberschulbehörde genehmigt, auch die Aufnahme und Klassifizirung der Kinder mit dem Lehrer zu leiten. Damit ist also nicht bloß der religiöse Teil des Schullebens unter kirchliche Leitung und Aufsicht gestellt, sondern auch, wenngleich unter mancherlei ganz zweckmäßigen Beschränkungen, die dem Pfarrer nur erwünscht sein können, die Schule im ganzen und nach allen Teilen. Ebenso besitzen und üben die Generalsuperintendenten in Preußen die Befugniß, den Religionsunterricht in den höheren Schulen zu besuchen und ihre Beobachtungen zur Kenntnis des Unterrichtsministeriums zu bringen. Auch das Vorgeben, die Volksschule vertrete so gut wie das Gymnasium und die Realschule eine eigene Wissenschaft, von welcher der Theolog, in einer ganz anderen Wissenschaft geschult, nichts verstehe, hat bei vernünftigen und parteilosen Leuten nicht verfangen; daß die Schulmethodik und Erziehungslehre, daß die Elemente des Rechnens, der Sprache, der Geschichte, Geographie und Naturkunde Fächer des Wissens seien, die der Theolog nicht zu bewältigen vermöge, das sind Äußerungen, die wenig Vernunft aber viel Eitelkeit verraten. Aber die Frage ist, wie dieses ausgedehntere Eingreifen der Kirche in die Volksschule, wie es in Deutschland doch meist noch gesetzlich besteht, mit dem von uns vollkommen anerkannten Grundsatz im Einklang stehe, daß dem Staat die Fürsorge für die gesamte Volksbildung zukomme? Das Richtige hierüber ist in Richters Kirchenrecht S. 917 bündig gesagt. „Die Auslieferung des Volksunterrichtswesens an die Kirche" (wie der Jesuitismus dieselbe verlangt und unter dem gleißnerischen Titel „Unterrichtsfreiheit" zu gewinnen strebt) „ist ein Verzicht auf eine der edelsten Pflichten, die dem Staat obliegen. Wol aber soll sich der Staat erinnern, daß die Kirche ihm vieles zu bringen vermag, was er sich selbst nicht gewähren kann. Er handelt mithin gut und recht, wenn er die Organe der Kirche nicht bloß bei der Leitung des Religionsunterrichts und der Bestellung der Religionslehrer, sondern bei der Verwaltung des Unterrichtswesens überhaupt würdig beteiligt." Also das ist der Punkt, auf den es ankommt: die Kirche trägt eine Fülle geistiger Kräfte in sich, die der Staat zum Dienste des Schulwesens benützt und verwendet, wie er es auch in anderen Dingen, z. B. in Ehesachen, beim Eide, in der Armenpflege u. s. f. nötig und ersprießlich findet, die Fähigkeit der Kirche zur sittlichen Beurteilung von Menschen und Dingen und zur sittlichen Einwirkung auf sie zu benützen; sich aber dazu verwenden zu lassen, ist die Kirche mit Freuden bereit, weil alles, was an einem Volke, an Jungen und Alten Gutes gethan wird, auch den Zwecken des Reiches Gottes entspricht. Jene Fähigkeiten der Kirche (die facultates ecclesiae, von denen Luther in den schmalkaldischen Artikeln in ähnlichem Sinne redet) sind gegeben erstens in der allgemeinen wissenschaftlichen Bildung, die teils als Vorbedingung, teils als Begleitung und Ergänzung der theologisch-wissenschaftlichen Bildung den amtlichen Organen der Kirche zukommt, und zweitens in der seelsorgerlichen Stellung, die der Geistliche innerlich und äußerlich, d. h. durch seine Gesinnung, sein persönliches tiefes Interesse für alle und jede Gemeindeglieder, und andererseits durch seine amtliche Befugnis, öffentlich und privatim zu mahnen, zu warnen, ins Gewissen zu reden, vor allen anderen einnimmt. Auf die erste dieser Qualitäten müßten die Theologen nur dann verzichten, wenn entweder Theologie so viel wäre als Scholastik, was sie zwar in Jesuitenkollegien heute noch ist und vielleicht in manchen protestantischen Hörsälen und Lehrbüchern noch nicht aufhört zu sein, was aber eben die echte theologische Wissenschaft, die wahrheitsgemäße Vermittelung zwischen Denken und Glauben, Wissen und Glauben niemals ist; oder wenn wissenschaftliches Denken soviel wäre, als materialistische und atheistische Gesinnung in theoretische Behauptungen umsetzen, die allesamt nur dadurch möglich sind, daß man dem Denken willkürlich an einem gewissen Punkte Halt gebietet. So lange aber noch wahre, gesunde Theologie nicht verstummt, so lange giebt sie ihren Jüngern auch einen weiten Blick und ein offenes Herz für alles Wahre und alles Gute; möge man einmal

nachfragen, ob es unter Juristen und Medizinern, unter Philologen und Naturforschern so viele Männer giebt, die sich außer ihrer Fachwissenschaft mit anderen Studien, Geschichte, Mathematik, Philosophie, Musik, Landwirtschaft u. s. w. so einläßlich beschäftigen, wie es dergleichen unter den Theologen giebt. Überdies stehen sie als Katecheten der Schule näher, als irgend jemand, und auf das Studium der Pädagogik führt sie in der Ethik wie in der Pastorallehre das theologische Studium selber mit Notwendigkeit hin, wie nicht minder Psychologie eine in den philosophischen wie in den theologischen Lehrgegenständen mitenthaltene Wissenschaft ist. Dazu kommt aber das Zweite. Hat wol durchschnittlich der weltliche Beamte für die Gemeinden, für die Familien, für die einzelnen Gemeindegenossen das warme, persönliche Interesse, das der Geistliche als Seelsorger im Herzen trägt? Sind ihm nicht insbesondere die Kinder seiner Gemeinde, seine jetzigen oder künftigen Konfirmanden, die Kinder seiner Beichtkinder, doch wahrlich etwas ganz anderes, als etwa dem Dorfschulzen die Dorfjugend oder auch einem Oberbürgermeister oder Justizbeamten die Stadtjugend ist und sein kann? Und hat er nicht schon als Prediger der Gemeinde auch ihre Erziehungspflichten stets in Erinnerung zu bringen, derer die verwahrlost werden, als Seelsorger sich anzunehmen, Vätern und Müttern guten Rat, Trost oder Ermahnung zu geben? Im J. 1803 hat eine kurfürstlich bayerische Verordnung den Geistlichen gesagt, sie würden einen Verrat an der guten Sache begehen, wenn sie sich der künftigen Mitwirkung in den Schulen weigerten; und wir sagen: der Staat würde eine namenlose Thorheit begehen, wenn er die Mitwirkung dieser Kräfte verschmähte. Er darf ja nicht fürchten, daß die evangelische Kirche darauf ausgehe, Seelen zu fangen und des Staates Recht irgendwie zu beeinträchtigen; die Diener der Kirche lassen sich gern solchen Auftrag des Staates samt der ihnen diesfalls gegen den Staat obliegenden Verantwortlichkeit auferlegen: er schließt sich so ganz natürlich mit dem zusammen, was ihnen als Dienern der Kirche obliegt. Damit ist aber ja nicht aus-, sondern eingeschlossen, daß der Theolog, um diesem in seine Bildung und Berufstreue gesetzten Vertrauen zu entsprechen, sich auch mit wissenschaftlicher Pädagogik vorbereitend beschäftigen und sich die Lehrkunst wie die Kunst der Schulleitung praktisch aneignen muß. Es dürfen daher Vorlesungen an der Universität über dieses Fach nicht fehlen; ob schon der Student zugleich Schulen zu besuchen angehalten werden soll, das hängt von den besonderen Verhältnissen ab. Besser ist jedenfalls die preußische Einrichtung, wonach der Theolog nach Zurücklegung der Universität eine Zeitlang ein Schullehrerseminar besuchen muß; aber wo das Vikariatsinstitut besteht, ist durch dieses die beste Zeit und Gelegenheit gegeben, um, durch die Vorlesung an der Universität vorbereitet, nun den praktischen Dienst gründlich zu erlernen.

Solcher organische Zusammenschluß der Wirksamkeit in der Volksschule mit der Wirksamkeit in Kirche und Seelsorge vollzieht sich aber desto naturgemäßer, je näher auch das wahre Wesen, die Bestimmung der Volksschule gerade im Unterschiede von den übrigen höheren Lehranstalten der Kirche zugekehrt ist. Um dem Art. Volksschule nicht vorzugreifen, beschränken wir uns zum Schluß auf folgende Bemerkungen. Wenn, wie oben erwähnt, tiefer blickende Pädagogen auch für die Real- und Gelehrtenschule sich dagegen wehren, daß ihr nicht statt der allgemeinen, humanen Bildung eine besondere Berufsbildung zum Zweck gesetzt werde: so muß gegen solche falsche Zwecksetzung am allermeisten in Betreff der Volksschule Einspruch erhoben werden. Die Neigung dazu macht sich leider nur allzusehr bemerklich; man ist auf den verkehrten Gedanken verfallen, daß die Volksschule oder noch näher die Landschule ebenso den künftigen Bauer auf seinen Beruf vorzubereiten und einzuschulen habe, wie die Gelehrtenschule den künftigen Theologen oder Juristen, wie die Realschule den Gewerbsmann. (Eine Forderung dieser Art, wenn auch in Phrasennebel verhüllt, hat eines Tags ein landwirtschaftlicher Verein an eine höhere Stelle eingereicht; treffende Antwort darauf hat W. Barth gegeben in der Schrift: „Die landwirtschaftlichen und realistischen Anforderungen an die Volksschule“. Ulm, 1864.) Der oben genannte Pastor Licent. Sulze hat a. a. O. S. 37

etwas höher gegriffen; er sagt: wie die Religion der Inhalt der Kirche ist, so muß der Patriotismus der Inhalt der Schule sein. Das ist freilich keine spezielle Berufsart, aber sollte ein Licentiat der Theologie nicht wissen, daß der Patriotismus nur eine einzelne Tugend ist, die den Menschen wahrlich noch lange nicht zum Menschen macht? Und welch ein abgeschmacktes Prinzip wäre es, alle Lehrfächer, auch Schreiben und Rechnen, lediglich als Mittel zur Erzeugung des Patriotismus zu behandeln!! Die Volksschule soll und muß vielmehr auch dem niedersten und ärmsten Volksgenossen diejenigen idealen Güter aneignen, die ihm seine Menschenwürde verleihen und bewahren, die ihn später im Berufsleben geistig emporheben und aufrecht halten, damit er nicht ein Sklave der irdischen Welt, ihres Druckes und Dranges, nicht eine lebende Arbeitsmaschine wird; also gerade das hat sie ihm darzureichen, was ihm zum Gegengewicht dient gegen die niederziehenden Wirkungen der täglichen Berufsarbeit, was den Geist frisch und klar, das Herz warm hält. (In gleichem Sinne sagt Kühner a. a. O. S. 152 auch von der Realschule sehr gut: „sie soll in der intelligenten Kraft für das Geschäft zugleich eine sittliche Widerstandskraft gegen das Geschäft geben.") Und wenn auch die Fertigkeiten, die der Elementarunterricht dem Schüler beibringt, Lesen, Schreiben, Rechnen, wozu wir gerne auch das Zeichen beiziehen, ihm zugleich eine Hilfe werden für den künftigen Bedarf im Haus und Beruf: hat denn nicht die seit Pestalozzi anerkannte Maxime, daß auch diese Dinge schon von Anfang an geistbildend sollen betrieben werden, den guten Sinn, daß auch diese Fertigkeiten schließlich doch dazu dienen sollen, den Geist lebendig und kräftig zu machen, daß er sich in den Dingen nicht verliere, sondern sie beherrsche? Dies wird wol von manchen zugestanden; aber sie sagen nun: jenes Ideale, was der Seele jedes Schülers eingepflanzt werden soll als Substanz der Humanität, sei nicht die Religion. Was denn? Nun, Geschichte, Geographie, Naturwissenschaften, Sprachlehre, das alles sind ja Wissenschaften, die dem Geist Nahrung geben, ihn wecken und stärken. Aber wird wol ein vernünftiger Lehrer seinen Unterricht in der Volksschule mit geschichtsphilosophischen, naturphilosophischen, ästhetischen Ideen untermischen? Wäre dies selbst bei Seminarzöglingen ein Unsinn, so ist es vollends eine Unmöglichkeit in der Volksschule; da handelt sichs noch um den Stoff, den man immer erst bis auf einen gewissen Grad vollständig bemeistert haben muß, ehe man den idealen Gehalt und Zusammenhang begreift oder warnimmt. Will man durchaus nicht einsehen, daß die Philosophie des Volkes nichts anderes ist als die Religion? — Richiger und klarer wäre es jedenfalls, wenn man sagte: dieses Ideale ist die Sittlichkeit; aber gerade die Sittlichkeit hat Wurzel und Quelle in der Religion. Und wie das Ziel der Erziehnng überhaupt immer nur dann richtig gefaßt wird, wenn man es ethisch bestimmt: so findet dasselbe noch seine besondere Anwendung auf jenen Teil des Volkes, von dem zu einem namhaften Teil gerade die Volksschule bevölkert wird. Von einsichtsvollen Sozialpolitikern, wie Joh. Huber (in seinen Vorlesungen über „Den Proletarier", München 1865) wird darauf hingewiesen, daß zu keiner Zeit die Armut ausgetilgt, dem Leben alle Lasten abgenommen werden können, aber daß es nun einen großen Unterschied mache, ob das Leben nur als ein physischer Prozeß oder zugleich als ethische Aufgabe betrachtet werde. In der ethischen Lebensauffassung allein liege die Kraft einer Resignation, ohne die nicht der Proletarier nur, sondern wir alle auch in den glücklichsten Verhältnissen nicht bestehen können. „Es ist nicht gleichgültig," sagt Huber, „ob jede Verzichtleistung auf sinnlichen Genuß als reiner Verlust erscheint, oder ob sie als sittlicher Gewinn benutzt wird. Es hat zu allen Zeiten der christlichen Welt Proletarier gegeben, aber sie haben ihr Schicksal weniger drückend empfunden, weil sie in dasselbe eine ethische Bedeutung hineinzutragen vermochten. Wird hingegen im Menschen nichts erkannt, als die letzte und höchste Stufe der Entwickelung der tierischen Organisationen: wie kann man ihm noch einen Akt sittlicher Freiheit gegenüber dem Naturtrieb zumuten? Es wird für die physische Wolfahrt schlecht gesorgt, wenn die sittliche Quelle des Glücks verschüttet wird, denn aus ihr vor allem, aus der sittlichen Selbstbestimmung

geht jene hervor. Indem man die idealen Fundamente der Gesellschaft untergräbt, wird nur der allgemeine Einsturz vorbereitet." Sittlichkeit aber, — fügen wir nun unsererseits noch hinzu — kann wider nur in ihrer wesentlichen Einheit mit der Religion, mit dem Christentum, gepflanzt und gepflegt werden: jenes seichte Geschwätz von dem „lieben, guten Menschen", zu dem jeder sich selbst machen soll, lockt keinen Hund vom Ofen, geschweige einen Menschen aus der Naturmacht der Sinnlichkeit heraus. Also ist unser Schluß der: die Idealität, welche die Volksschule der Volksjugend auch in den untersten Schichten der Gesellschaft beibringen und in ihr pflegen soll, hat ihren substantiellen Mittelpunkt in der Religion; Religion in ihrer Einheit mit der Sittlicheit zu pflegen, ist Sache der Kirche; also muß der Nexus der Kirche mit der Schule gerade auf dem Gebiete der Volksschule, die nicht neben der Religion noch im höheren Betriebe der Wissenschaften anderweitige ideale Elemente zu ihrer Verfügung hat, am engsten und festesten sein. Der Modus dieser Verbindung kann je nach dem Unterschied der Zeiten und Verhältnisse ein verschiedener sein, und als das beste und wünschenswerteste erkennen wir es mit allen der Schule wolgesinnten an, wenn die Organe der Kirche den Lehrern an der Schule zur Seite stehen in dem apostolischen Sinne, wie er 2. Kor. 1, 24., 1. Petri 5, 3 gezeichnet ist; die Unterordnung des Amtes an der Schule unter das Amt an der Kirche soll nicht die des Soldaten unter den Offizier, des Subalternbeamten unter den Oberbeamten sein; gerade die kirchliche Natur jenes Verhältnisses fordert, daß auch der Übergeordnete den Untergeordneten als seinen Mitarbeiter (*τὸν ἀδελφὸν καὶ συνεργόν μου* Phil. 2, 22) erkenne und ehre, und, was ihm an äußerer Stellung und Geltung zugefallen ist, im Geiste aufrichtigen brüderlichen Zusammenwirkens anwende. Wenn man dies hin und wider so ausgedrückt hat: die Gegenwart fordere auch in diesen Verhältnissen die Anerkennung und Anwendung des konstitutionellen Prinzips, so sind wir, wofern darunter verstanden wird, daß niemand bloß Rechte und keine Pflichten, und ebenso niemand bloß Pflichten und keine Rechte habe, daß vielmehr Pflichten und Rechte im richtigen Gleichgewicht stehen sollen, damit völlig einverstanden. Dem entspricht es auch vollkommen, daß, je mehr der Lehrstand durch wirkliche Bildung — und zwar auch Charakterbildung — sich hebt, um so mehr ihm bei der Beratung der Schulangelegenheiten eine würdige Stellung, namentlich in der lokalen Schulleitung, eingeräumt wird. Aber das Grundverhältnis muß im Interesse der Schule und des Volkes unangetastet bleiben; es handelt sich nicht um Herrenrechte und Rangordnung sondern, es handelt sich um höchste Güter, die Kirche und Schule mit einander zu verwalten haben.

Palmer † (Schrader).

Reformation, ihr Einfluß auf die Erziehungsideen und Schuleinrichtungen. Die Reformation ist der große Wendepunkt in der religiös-kirchlichen nicht nur, sondern auch in der geistig-sittlichen Gesamtentwickelung der abendländischen Christenheit, womit die mittelalterliche Kirchen-, Welt- und Bildungsgeschichte schließt, die neue ihren Anfang nimmt, — der größte und segensreichste Fortschritt in der großen göttlichen Erziehungsgeschichte der Menschheit seit dem Eintritt des Christentums in die Welt, — ebendarum auch für die *Geschichte der Erziehung* im engeren Sinn.

Die Reformation ist zunächst *Kirchenreformation*, — und zwar nicht bloß *Reinigung* der Kirche von einzelnen im Laufe der Zeit eingeschlichenen Irrtümern der Lehre und Mißbräuchen des kirchlichen Lebens, sondern *Zurückführung* der Kirche, ihrer Lehre und ihres Lebens zu ihren ursprünglichen Grundlagen und zugleich *Erneuerung* derselben auf dem widerhergestellten Grunde des evangelisch-apostolischen Christentums; somit einerseits *Rückkehr* der Kirche zu ihrem ewigen göttlichen Lebensgrund, andererseits *Fortschritt* derselben auf dem Wege ihrer gottgeordneten zeitlichen Lebensentwickelung.

Dem unevangelischen *Wahrheitsprinzip* der römischen Kirche, der menschlichen Lehrautorität und Lehrüberlieferung, stellt die Reformation entgegen den evangelischen Wahrheitsgrundsatz des göttlichen Wortes (objektiv) und der freien Schriftforschung (subjektiv). Dem falschen katholischen *Heilsprinzip*, der Lehre von der Heilsvermittlung durch die magisch wirkenden Anstalten der Kirche und durch die eigene Werkthätigkeit des Christen (opus operatum und bona opera) stellt sie entgegen die evangelische Heilslehre von der Rechtfertigung des Sünders vor Gott allein durch die Gnade Gottes in Christo und durch den die Gnade ergreifenden Glauben (objektiv: sola gratia, subjektiv: sola fide). Und den falschen katholischen *Lebensprinzipien* des Hierarchismus und Monachismus — der Beherrschung aller menschlichen Lebensgebiete durch die klerikale Autorität und der Meinung, daß nur in der Negation des ethisch-humanen Lebens die Vollkommenheit des christlichen Lebens zu erreichen sei, — setzt sie entgegen den Grundsatz von der Freiheit jedes Christenmenschen und dem geistlichen Priestertum jedes gläubigen Christen, aber auch den Grundsatz der majestas Christi und seines hohenpriesterlichen Königtums, oder das apostolische Wort: „Alles ist euer, ihr aber seid Christi" (1. Kor. 3, 23. vgl. besonders Luthers Schrift de libertate christiana vom Jahre 1520).

Auf den kürzesten und zugleich umfassendsten Ausdruck gebracht, will daher die Reformation als religiös-kirchliche That und der evangelische Protestantismus als religiös-kirchliches Prinzip nichts anderes als *Rückkehr der christlichen Kirche* aus ihrer teils judaisierenden, teils paganisierenden Entäußerung *zu ihrer ursprünglichen Idee*, oder lebendig ausgedrückt: *Rückkehr der christlichen Kirche zu Christo* als dem alleinigen Mittler des Heils (sogen. Materialprinzip), als der alleinigen Quelle der Heilserkenntnis (sogen. Formalprinzip), als dem alleinigen Herrn und Hohepriester

seiner Kirche (sogen. Real- oder Sozialprinzip der Reformation und des Protestantismus). Vgl. P. Tschackert Evangelische Polemik gegen die römische Kirche, 1885.

So wenig ist also die Reformation, wie man ihr gegnerischerseits vorgeworfen hat, bloße Negation, daß sie vielmehr nur an die Stelle der falschen Behauptungen die wahren, ursprünglichen und ewigen setzen, die wahren Grundlagen christlicher Lehre und christlichen Lebens widerherstellen und darauf die Einzelnen wie die christliche Gemeinschaft erbauen will. Und so wenig ist sie bloßer Subjektivismus, bloße Auflehnung menschlicher Willkür gegen geheiligte Ordnungen und berechtigte Überlieferungen, daß sie vielmehr die ewigen göttlichen Ordnungen wider zur Geltung bringen will statt der selbstgemachten menschlichen; und nur indem sie die wahre christliche Theonomie und Christokratie wieder aufrichtet, vertritt sie auch das Recht der christlich-sittlichen Autonomie, das Recht der freien religiös-sittlichen Persönlichkeit, das Recht des Gewissens und der persönlichen Wahrheits- und Heilsgewißheit. Die protestantische Kirche hält fest an dem Bewußtsein, daß sie als die evangelische auch die wahrhaft christliche ist und die wahrhaft katholische werden muß; und wenngleich bis jetzt nur das Bekenntnis einer kirchlichen Minorität, sind es doch die Grundsätze der Reformation, welche in den letzten drei Jahrhunderten der Geschichte und Erziehung des menschlichen Geistes ihre Antriebe gegeben haben.

Denn neben und mit ihrer religiös-kirchlichen Bedeutung hat die Reformation auch noch eine weitere, über die Umgrenzung der Kirche und religiösen Konfession weit hinausgreifende allgemein menschliche Bedeutung und Wirkung gehabt. Von den innerlichsten und stärksten religiösen Regungen ist sie ausgegangen, in dem Umkreise des religiösen Lebens hat sie zunächst sich bewegt, eine Erneuerung der Kirche hat sie gewollt und vollbracht. Aber von dem religiösen Mittelpunkt aus haben dann die reformatorischen Ideen auch auf die verschiedensten anderen Lebensgebiete befreiend und befruchtend eingewirkt, wie ja auch bei der allmählichen Vorbereitung und der endlichen Durchführung der religiösen Reform die verschiedenartigsten anderen Ursachen mitgewirkt haben. Wie von Anfang an die christliche Kirche, und wie dann allermeist die mittelalterlich-katholische Kirche unter den bildungsfähigen, aber auch bildungsbedürftigen Völkern germanischer Abstammung neben ihrem nächsten religiösen Beruf auch als die große Erzieherin der Völker aufgetreten ist; wie dann im Laufe des Mittelalters die hierarchischverfaßte Kirche ihre bevormundende und freiheitsfeindliche Macht nicht bloß über das religiöse, sondern über das gesamte menschliche Bildungsleben der Völker auszudehnen und festzuhalten gesucht hat: so strebt nun auch das in der Reformation widerhergestellte evangelische Christentum danach, seine freimachende Wahrheitskraft zuerst auf dem Gebiete des religiösen Lebens, dann aber auch in allen Sphären des geistig-sittlichen Bildungslebens zu bethätigen. Das Evangelium wird frei und macht frei: die freiwerdende Bildung hilft mit zur religiösen Befreiung und das freigewordene Evangelium wird Trieb und Anstoß zur Befreiung des Geistes, zur Kräftigung und Erhebung des Willens, zur Reinigung und Umgestaltung des geistigen und bürgerlichen Lebens in allen den Punkten, wo die Erscheinung mit der Idee, die Wirklichkeit mit der Wahrheit, die überlieferten Lebenszustände mit dem fortgeschrittenen Selbstbewußtsein in allzugrellen Widerspruch gekommen sind. Auf diese sozialgeschichtliche und kulturhistorische Bedeutung der Reformation deutet das Wort von Guizot hin, das A. Schäffer seiner unsern Gegenstand behandelnden französischen Schrift [De l'influence de Luther sur l'éducation du peuple. Straßburg 1853] als Motto vorangestellt hat: »La révolution religieuse du XVI siècle peut être considérée sous beaucoup d'aspects, et, dans la variété de ses rapports avec l'ordre social, on la voit amenant partout des résultats d'une importance immense.«

Wenn die Geschichte der Fortschritt der Menschheit ist zum Bewußtsein und zur Verwirklichung der Freiheit in Gott, so hat die Menschheit auf dem Wege zu diesem Ziel keine größeren Schritte gethan als — den ersten durch den Eintritt des

Christentums in die Menschenwelt, den zweiten durch die Widerherstellung des evangelischen Christentums in der Reformation. Nicht bloß in der christlichen Kirchen- und Lehrgeschichte, sondern auch in der menschlichen Geistesgeschichte hat diese ein abgelaufenes Entwickelungsstadium beschlossen und ein neues, das christlich-humane Weltalter eröffnet. Und wie dort auf dem Gebiete der religiösen Lehre und des kirchlichen Lebens, so hat auch hier, in der intellektuellen und ethisch-sozialen Sphäre, die Reformation teils befreiend und reinigend gewirkt von den überlieferten Mißbildungen, teils aber auch grundlegend und neubauend, indem sie neue Grundsätze einführt und neue Entwickelungen einleitet. Sie ist Verwahrung gegen das Alte, Schöpfung eines Neuen. Und wie wir dort ein neues religiöses Erkenntnis-, Heils- und Lebensprinzip unterschieden haben, so schließt auch das von der Reformation aufgestellte neue Bildungsprinzip wider ein dreifaches in sich. Auch auf dem Gebiete des weltlichen Wissens erhebt sie die Forderung, daß an die Stelle der herrschenden Überlieferung die freie Forschung, an die Stelle der abgeleiteten Hilfsmittel die ursprünglichen Quellen gesetzt werden. Zu den Quellen will Melanchthon die Philosophie zurückführen, indem er von den mangelhaften lateinischen Übersetzungen auf den echten griechischen Aristoteles hinweist, wie Luther die Theologie, indem er sie aus der dürren Wüste der Scholastik zurückführt zu der reinen Quelle der heiligen Schrift. So hat die Reformation auch für die weltliche Wissenschaft die Forderung der Selbstgewißheit geltend gemacht; denn das Streben nach voller Gewißheit oder danach, daß die Wahrheit persönliches Eigentum des Menschen werde und seinem Selbstbewußtsein sich innigst vermähle, ist ein echt protestantischer Zug" (Dorner). So ist der Philosophie durch das protestantische Prinzip ein nachhaltiger wirkender Antrieb gegeben worden; in historischen Dingen aber treibt jenes Streben nach wahrer Gewißheit zur Quellenforschung zurück, wie diese besonders von Melanchthon gefordert wird, zunächst in Beziehung auf Sprache und Geschichte; aber ebendasselbe Verlangen nach einer quellenmäßigen Wahrheitserkenntnis treibt dann auch auf dem Gebiete der Naturwissenschaften notwendig dazu, hinauszugehen über jenen sogen. verbalen Realismus, in dem auch die Schulmänner des Reformationszeitalters noch befangen sind, zu dem realen Realismus, zu der unmittelbaren Naturbeobachtung, wie sie Franz Baco und vor ihm schon Roger Baco fordert.

So ist das von der Reformation zunächst für das Gebiet des religiösen Glaubens und Wissens aufgestellte protestantische Erkenntnisprinzip die Grundlage des gesamten neueren Erkenntnislebens, der Wissenschaft und des Unterrichts geworden. Nicht minder aber haben die reformatorischen Ideen von dem religiösen Mittelpunkt aus auch auf das ethisch-soziale Leben befreiend und befruchtend eingewirkt. Wie die Reformation die Heilsaneignung durch den Glauben, die persönliche Heilsgewißheit fordert: so soll auch auf sittlichem Gebiet nicht die überlebte Überlieferung, nicht die willkürliche Satzung, nicht die bestehende Einrichtung höchste und dauernde Geltung beanspruchen, sondern die freimachende Wahrheit, das Recht des Gewissens, die freie sittliche Persönlichkeit soll zur Anerkennung gebracht, an dem Maßstab des göttlichen Wortes und des christlichen Gewissens soll alles gemessen, was diesem widerspricht, soll zwar nicht in stürmischer Weise umgestürzt, aber auf dem Wege der besonnenen Reform beseitigt und so eine dem göttlichen Wort und dem christlichen Gewissen entsprechende, die Forderungen des Rechts und der freien Sittlichkeit zur Geltung bringende Ordnung des Menschen- und Christenlebens aufgerichtet werden.

In welch verschiedener Weise die Reformatoren diese ethisch-soziale Aufgabe erfaßt und mit welchen Mitteln und welchem Erfolg sie dieselbe durchzuführen versucht haben, kann hier nicht weiter dargestellt werden; einig sind sie jedenfalls alle darin, daß sie das religiöse Leben von dem ethischen, das Christliche von dem Menschlichen und Volkstümlichen nicht losgerissen, sondern vielmehr das gesamte Gebiet des Sittlichen unter den Gesichtspunkt der religiösen Umbildung gestellt, daß sie den rechtfertigenden Glauben zugleich als die Quelle der Heiligung, wie für das christliche Einzelleben, so für das

christlich-sittliche Gemeinschaftsleben gefaßt haben. Die Anwendung der protestantischen Ethik ist aber die protestantische Pädagogik: ihr Ziel die Heiligung der christlich-sittlichen Gemeinschaft, die Erziehung des Christenmenschen für das Reich Gottes.

Und eben hier liegt nun der dritte Fortschritt, den die Reformation auf dem Gebiete des sittlich-geistigen Kulturlebens der Menschheit bewirkt hat: sie hat nicht bloß das sittliche Gewissen des Einzelnen von menschlicher Satzung befreit, sondern sie hat auch die verschiedenen sittlichen Gemeinschaften, Ehe und Familie, bürgerliches Leben, Volkstum und Staat, Wissenschaft und Kunst, das gesellige Leben überhaupt in all seinen verschiedenen Gestalten, in ihrer selbständigen sittlichen Berechtigung, in ihrer Freiheit von der Kirche, aber auch ihrer gliedlichen Einordnung in das Gottesreich, als sittliche Güter und göttliche Ordnungen anerkannt und hingestellt. Die wahren heiligen Orden sind, wie Luther sagt, die Kirche mit dem Unterschied von Lehrern und Hörern, der Staat als die Einheit von Obrigkeit und Unterthanen, die Familie oder der Hausstand, welcher Ehegatten, Eltern und Kinder, Herrschaften und Dienstboten umschließt. In allen diesen Ordnungen ist ein göttlich-heilig Regiment; in allen kämpft göttlich Regiment wider den Teufel; alle haben ihr Recht von Gott und göttlicher Einsetzung; alle ihren Beruf in der Förderung des Reiches Gottes in der Menschheit. Jeder sittliche Lebensberuf gilt als göttlicher Beruf, jede regelmäßige Arbeit als Gottesdienst; — wir werden sogleich sehen, wie von eben diesem Gesichtspunkt aus auch der Lehrer- und Erzieherberuf als ein heiliger und verantwortungsvoller Dienst Gottes und Christi erscheint, die Schule wie die Kinderstube als ein Gottestempel, als eine Pflanzschule des Gottesreichs.

Auf diesen beiden Momenten — auf jener kirchlich-religiösen und dieser allgemein-menschlichen Bedeutung der Reformation des 16. Jahrhunderts — beruht denn auch ihr pädagogischer Wert, ihr Einfluß auf das Unterrichts-, Erziehungs- und Schulwesen.

„Aus der Neuschöpfung der christlichen Kirche im 16. Jahrhundert entsprangen die wichtigsten Neubildungen im staatlichen und sozialen Leben; in ihr wurzeln auch die Anfänge des deutsch-evangelischen Schulwesens; von ihr erhielt es seine Anregung, seine kräftigste Förderung. Die Prinzipien der Reformation drängen ihrem innersten Wesen nach auf die Pflege der Erziehung und des Unterrichts: der Kirchenreformation mußte die Schulreformation folgen.“ (Vormbaum, Evang. Schulordnungen Bd. I, S. V.) Aber nicht bloß gefolgt ist die Reformation der Schule auf die der Kirche, sondern auch derselben vorangegangen. Mit anderen Worten: es besteht zwischen beiden ein Verhältnis der Wechselwirkung, sofern 1) einerseits der seit dem Ausgang des Mittelalters eintretende Aufschwung des Unterrichts- und Erziehungswesens eines der wesentlichsten und wirksamsten Hilfsmittel war zur allmählichen Anbahnung und endlichen Durchführung der religiös-kirchlichen Reformation; sofern aber auch 2) andererseits die Kirchenreformation selbst und die kirchlichen Reformatoren eine Reformation des Unterrichts-, Erziehungs- und Schulwesens mit allem Nachdruck forderten und förderten. Erst in diesem Wechselverhältnis zwischen Kirchenreform und Schulreform zeigt sich uns die pädagogische Bedeutung wie überhaupt der kulturgeschichtliche Wert der Reformation in vollem Umfange.

Vorbereitet war die Reformation längst in negativer, teils in positiver Weise: negativ durch das immer fühlbarer werdende Verderben der Kirche; positiv durch das immer klarer und bestimmter hervortretende Wahrheitszeugnis wider jenes Kirchenverderben (die sogen. testes veritatis der altprotestantischen Geschichtschreibung. Beides aber, die Verkrüppelung der Kirche wie das Reformationsverlangen, hatte in den zwei letzten Jahrhunderten des Mittelalters den höchsten Grad erreicht, und es hatten zugleich die verschiedensten unterstützenden Beweggründe zusammengewirkt, das Bedürfnis einer Reformation immer allgemeiner fühlbar zu machen. Alle menschlichen Lebensgebiete hatte die mittelalterliche Kirche beherrscht, alle hatten vordem von ihr reiche Förderung

empfangen; insbesondere würde man ja sehr unrecht thun, wenn man im Mittelalter nichts als pädagogische Barbarei sehen wollte (vgl. Palmer, Evang. Pädagogik S. 16). Aber immer lauter und immer berechtigter waren auch die Klagen geworden, daß die Kirche aus einer pflegenden und erziehenden Völkermutter eine hab= und herrschsüchtige Herrin, ihre Geistlichen aus Lehrern und Vorbildern Verderber und Mörder geworden, qui moribus suis pessimis Christi oves infeliciter occidunt (Trithem.). Ein Lebens=gebiet um das andere suchte sich von dem kirchlichen Drucke zu befreien: der Staat und das nationale Leben, die öffentliche Sitte und Sittlichkeit, Wissenschaft und allgemeine Bildung, wie das religiöse Gefühl und die christliche Erkenntnis. Der wirksamste, aber unstreitig unter diesen die Reformation vorbereitenden Faktoren war neben dem religiösen Interesse und im Bunde mit diesem der unter den christlichen Völkern des Abendlandes neu erwachte Bildungstrieb; — dann die seit dem regeren Völkerverkehr neu gewonnenen, durch die großen Entdeckungen und Erfindungen des 15. Jahrh. im größten Umfang sich erweiternden Bildungsmittel und Bildungsquellen, insbesondere aber die seit dem Wiedererwachen der klassischen Studien und seit der Verbreitung der humanistischen Richtung aufgetauchten neuen Bildungsideale und Unterrichtsmethoden. Die Wissenschaft, die bis jetzt von der Kirche gepflegt, aber auch beherrscht und eine Hauptstütze des kirchlichen Systems gewesen war, gewinnt jetzt einerseits aus der erneuten Bekanntschaft mit dem klassischen Altertum, andererseits aus dem, wenn auch nur schüchtern erwachenden Naturstudium neue Grundlagen, neue Stoffe, eine freiere Richtung, ein erhöhtes Selbstgefühl und vertieftes Wahrheitsstreben: sie schärft die Geister, spitzt die Federn auch zur Prüfung und Bekämpfung des kirchlichen Systems, zu reinerer Erkenntnis und Darstellung der christlichen Wahrheit. Die Kirche war nicht mehr im Alleinbesitz der Bildung und Gelehrsamkeit; ja es stellte sich vielmehr der christlich=kirchlichen eine aus außer= und vorchristlichen Quellen geschöpfte, an den klassischen Maßstäben der alten Heiden sich messende, in antiken Formen und Gewändern einhergehende, und mit der Nachahmung der antik=heidnischen Formen auch vielfach antiken Inhalt und heidnischen Geist widergebende Bildung und Wissenschaft erst friedlich an die Seite, bald aber auch feindlich gegenüber. Aus dem Wiedererwachen der klassischen Studien geht die humanistische Geistesrichtung hervor, das Streben nach einer „rein menschlichen", d. h. bloß menschlichen und nahezu heidnischen Bildung, die freilich in Gefahr ist, über der Humanität das Christentum und die christliche Sittlichkeit, über der Form den Gehalt, über der Nachahmung die eigene Arbeit, über der Vergangenheit die geistig=sittlichen Aufgaben der Gegenwart, über dem „Studium" die Wahrheit, über dem Stil das Leben hintanzusetzen, und die sogar, weil sie von christlichem Glauben und christlicher Sitte sich losreißt, nicht selten in die abscheulichste Unsittlichkeit und Roheit versinkt.

Während aber bei der Mehrzahl der italienischen Humanisten dieses wiedererwachte Heidentum eben wegen seiner religiös=kirchlichen Gleichgültigkeit in gutem Frieden mit dem herrschenden Kirchensystem blieb, so geht dagegen in Deutschland die humanistische Richtung wenigstens in einigen ihrer ausgezeichnetsten Vertreter (einem R. Agricola, Joh. Wessel, den Brüdern des gemeinsamen Lebens, Joh. Reuchlin u. a.) einen segensreichen Bund ein mit den religiös=kirchlichen, zum Teil auch mit den politisch=nationalen Bestrebungen. Diesen deutschen Humanisten ist es doch nicht bloß um Form und Stil, sondern auch um den Inhalt, um die Sache der Wahrheit und Freiheit zu thun. Sie wagen den Kampf mit allen möglichen Thorheiten der Zeit, insbesondere aber auch mit Aberglauben und Pfaffentum. Sie liefern durch Neubelebung des Sprach=, Schrift= und patristischen Studiums die Grundlagen und Hilfsmittel für eine neue, vom scholastischen Wust gereinigte Theologie und Kirche. So hat der Humanismus — allermeist in Deutschland, aber auch in der Schweiz und anderwärts — durch seine Studienreform der Kirchenreformation vorgearbeitet in zweifacher Weise: fürs erste dadurch, daß er mithilft die Selbstauflösung der mittelalterlichen Schultheologie wie des hierar=

chischen Kirchensystems, überhaupt die Auflösung der gesamten mittelalterlichen Bildungsform zu vollenden; und fürs andere dadurch, daß er die allgemein wissenschaftlichen Bildungsmittel — sprachliche, historische, philosophische — zubereitet und darbietet, deren die Reformation zu ihrer eigenen Rechtfertigung wie zur Begründung der reineren Lehre bedurfte. Er hat die alte Bildung untergraben und sie entwurzelt, und er hat durch die neue Bildung der Reformation die Waffen zum Kampf und die Werkzeuge zum Neubau bereitet.

Keineswegs aber war der Humanismus gewillt noch imstande, die Kirchenreformation, oder auch nur eine durchgreifende und umfassende pädagogische Reform zu vollbringen. Dazu fehlte es den meisten Humanisten teils an der sittlichen Energie, teils an dem praktisch-volkstümlichen Sinn und Takt, besonders aber an der religiösen Vertiefung. Auch ein Reuchlin hat seinem Schüler und Neffen, nachdem dieser in die Bahnen Luthers eingelenkt, nicht mehr zu folgen vermocht. Erasmus, der mehr Liebe zum Frieden als zum Kreuz hatte, ist von der Sache der evangelischen Reformation zuerst vornehm zurück-, dann ihr feindselig entgegengetreten, weil er für sein Reich der Wissenschaft und für seine gelehrte Muße fürchtete, auch das Bedürfnis der Erlösung nicht empfand. Ulrich von Hutten, der unstete Ritter und trotzige Humanistenpoet, bot zwar Luthern die Hand zum Kampf wider das anti-christische Reich, aber er war bereits ein gebrochener, auch wenig zuverlässiger Mann, und zum Erzieher und Bildner war er selbst zu wenig erzogen und durchgebildet. Der Humanismus war, wenigstens von sich aus, niemals imstande, sein Bildungsideal mit dem Erziehungszwecke, den das Christentum aufstellt, und mit den von der Kirche dargebotenen Mitteln in fruchtbaren Einklang zu bringen (vgl. Palmer, Evang. Pädagogik S. 19).

Der Neubau der Schule wie der Kirche konnte nur hervorgehen aus der Selbstbesinnung und Selbstbefreiung des christlichen Geistes, aus der Gewissensnot und dem Seligkeitsbedürfnis eines christlichen Gemütes, das im Evangelium von der sündenvergebenden Gnade Gottes Wahrheit und Trost gefunden hat, und das nun von heiligem Eifer und christlichem Mitgefühl brennt, die Wahrheit und den Frieden des Evangeliums auch dem armen verwahrlosten Volke mitzuteilen. Nicht die doch überwiegend nur formalistische und unvolkstümliche Bildung des Humanismus, sondern nur der mit Hilfe der humanistischen Wissenschaft aus seinen ursprünglichen Quellen wiederhergestellte Christianismus, das dem Wahrheits- und Seligkeitsbedürfnis des Menschen gleich notwendige evangelische Christentum, — nicht der halbheidnische Unglaube, der bei einem Teil der Humanisten einriß, sondern nur der lebendige, seines Heils in Christo gewisse und sittlich sich bethätigende Glaube konnte die Grundlage werden, auf welcher jener gemeinsame Neubau der Schule und Kirche sich erhob; und nicht ein wenn auch noch so fein gebildeter sprach- und schriftgewandter Doktrinär und Egoist wie Erasmus, nicht ein Gelehrtenbund wie der der Reuchlinisten, nicht eine Schar mutwilliger „Poeten", sondern nur ein unter inneren Kämpfen umgewandelter, von der evangelischen Heilswahrheit in der Schule des göttlichen Worts und des Lebens wie in den Schulen menschlicher Wissenschaft erzogener christlicher und zugleich volkstümlich-nationaler Mann wie Luther, und seine Genossen konnten die Werkzeuge sein, deren der Herr der Kirche zur Reinigung und Befruchtung des religiösen und dann auch des sittlich-geistigen Lebens, zur Neubegründung und Förderung auch des Erziehungs-, Unterrichts- und Schulwesens innerhalb der abendländischen Christenheit sich bediente.

Die Reformatoren des 16. Jahrhunderts sind fast alle aus den Schulen der Humanisten hervorgegangen oder doch von dem Geiste der humanistischen Bildung irgendwie beeinflußt: am meisten wol Melanchthon und Zwingli, aber auch Luther und Calvin, Bugenhagen und Jonas, Oekolampadius und Capito, Bucer und Blarer, Schnepf und Brenz, Johann Heß und Urbanus Rhegius, Farel und Beza, Johann a Lasco und alle die andern. Aber nicht durch den Humanismus sind sie Reformatoren

geworden, sondern dadurch, daß sie die in den Schulen der Humanisten erlangte Bildung in den Dienst des Evangeliums stellten und ihr dadurch erst einen sittlichen Gehalt und ein festes Ziel gaben, während ein anderer Teil der Humanisten entweder von Anfang an der religiösen Bewegung fremd blieb oder später sich derselben entfremdete, oder endlich auch, indem er seine skeptisch-rationalistische Auffassung auf den christlichen Lehrbegriff anwandte, in die Bahnen des Sektenprotestantismus (der Antitrinitarier, Sozinianer ꝛc.) geriet. Denn unter den vielen Gefahren, von welchen das Werk der Kirchenreformation bedroht war, lag nicht die geringste in der doppelten Versuchung, entweder einem bildungsfeindlichen religiösen Fanatismus, oder aber einer die Fundamente des Christentums antastenden Aufklärung sich hinzugeben, einer pietas und theologia indocta oder einer humanitas impia und ἄθεος. Eben diese beiden Klippen sind es, wovor die protestantischen Kirchen- und Schulmänner des Reformationszeitalters, insbesondere Melanchthon, so unzähligemal warnen. Im Gegensatz gegen beide Einseitigkeiten erkannten sie es vielmehr als ihre Aufgabe, jenen Bund zwischen Christianismus und Humanismus zu gewinnen und festzuhalten, welche allein imstande war, die Grundlage einer gedeihlichen Kirchenreform und Schulreform zu bilden.

So hat die Bildungsreform des Humanismus der evangelischen Kirchenreformation vorgearbeitet. Aber die Kirchenreformation mußte nun auch zur Schulreform; zur Reform des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens führen. Jene bedurfte dieser um ihrer selbst willen, zur Erreichung ihrer eigenen Zwecke.

Hatten ja schon zu Anfang des 16. Jahrhunderts hellblickende Kirchenmänner, wie jener Basler Bischof Christoph von Uttenheim (Herzog, Oecolampad I., S. 50, Palmer, Evang. Pädagogik S. 19) es ausgesprochen: die Reformation müsse bei den Kindern angefangen werden. Und nicht etwa bloß eine äußerliche politische Berechnung war es, was hierbei die Reformatoren leitete, nicht bloß die verständige Reflexion, daß demjenigen die Zukunft gehört, der es versteht, die Jugend und Jugendbildung in seine Hand zu bekommen; die Gründe lagen tiefer. Wol erkannten Luther und seine Mitreformatoren, daß „ihre Sache nur durch Bildung des Volks auf die Dauer gesichert werden könne“ (Niemeyer, Grunds. der Erz. 9. Ausg., Bd. III, S. 5). Aber diese gewiß richtige Erkenntnis hat ihren tieferen Grund in dem Wesen des evangelischen Christentums selbst oder in dem evangelischen Begriff des Glaubens, der, obwol seinem Hauptmerkmal nach fiducia, d. h. vertrauensvolle Hingabe an die in Christo geoffenbarte Gottesgnade, doch notwendig voraussetzt eine gewisse notitia, d. h. ein Wissen um die göttliche Gnadenoffenbarung, und notwendig fordert die nova obedientia oder die Heiligung des Willens und Lebens, und der daher in dem Menschen gar nicht zustande kommen kann ohne ein gewisses Maß christlicher Erkenntnis, worin er unterwiesen, und ohne die sittliche Zucht und Gewöhnung des Willens, wozu er erzogen sein muß. Aus keinem anderen Grunde haben die Reformatoren die Jugendbildung zu einem Hauptgegenstand ihrer Fürsorge gemacht, als deswegen, weil der Heilsglauben, den das Evangelium fordert, sich notwendig gründen muß auf die Erkenntnis der in Christo geoffenbarten, in der heiligen Schrift urkundlich niedergelegten Heilswahrheit, und weil dieser Glauben sich notwendig erweisen muß in dem christlichen Heiligungsleben; um aber zum Glauben, zur Glaubenserkenntnis und zum Glaubensleben zu gelangen, bedarf das in Sünden geborene, aber auch in der Taufe widergeborene Christenkind beides: Unterweisung und Erziehung, die Zucht der Wahrheit und die Zucht der Liebe, und daß beides jedem in ihrem Schoße geborenen und getauften Christenkinde zu Teil werde, dafür zu sorgen ist Pflicht der ganzen christlichen Gemeinschaft, weil es der Wille Gottes und Jesu Christi ist, daß allen Menschen geholfen werde und daß alle zur Erkenntnis der Wahrheit kommen.

Es ist aber wider ein dreifacher Beweggrund, der hierbei zusammenwirkt: ein religiöser d. h. die Sorge für das Heil der einzelnen Seelen, ein kirchlicher, d. h. die Sorge für den Bestand der evangelisch-christlichen Gemeinschaft, und

ein ethischer, d. h. die Sorge für die Wolfahrt der menschlich=bürgerlichen Gesellschaft.

Wenn jeder Mensch infolge der allgemein menschlichen Erlösungsbedürftigkeit, aber auch des allumfassenden göttlichen Erlösungsratschlusses die höchste Aufgabe hat, selbst für seiner Seele Seligkeit zu sorgen; wenn jeder Christ vermöge des allgemeinen Priestertums aller Gläubigen einen freien Zutritt hat zu der in Christo erschienenen Gnade Gottes, ebendarum aber auch zu den von Gott verordneten Gnadenmitteln, zu der Wahrheitsquelle des göttlichen Wortes und zum Gebrauch der von Christo gestifteten Sakramente; wenn endlich jeder Christenmensch auch die Pflicht hat, die ihm dargebotene göttliche Gnade im Glauben zu ergreifen, und auf Grund dieses Glaubens sein sittliches Leben zu gestalten nach der Regel des göttlichen Wortes: so muß es auch Wille Gottes — und so muß es auch Gegenstand der pflichtmäßigen Fürsorge für alle mündigen Christen sein, daß auch schon dem heranwachsenden Geschlecht diejenige christliche Unterweisung und Zucht zu Teil werde, deren jeder bedarf, um zum Glauben und Glaubensleben zu gelangen.

Aber nicht bloß die Fürsorge für das Seelenheil des Einzelnen fordert solches, sondern auch der Bestand der christlichen Gemeinschaft; zu dem religiösen kommt das kirchliche Interesse. Die Kirche, die ja nach evangelischem Begriff nicht Anstalt ist, sondern Gemeinschaft, näher congregatio sanctorum s. vere credentium, in qua evangelium recte docetur et rite administrantur sacramenta, die von Christo gestiftete, mit der Verkündigung des göttlichen Wortes, mit der stiftungsgemäßen Verwaltung der Sakramente, mit Übung christlicher Zucht und Seelsorge beauftragte christliche Heilsgemeinschaft, bedarf zu diesem Zwecke teils gewisser aus dem Worte Gottes zu schöpfender Lehr-, Lebens= und gottesdienstlicher Ordnungen, teils ordnungsmäßig berufener und für diesen Beruf vorgebildeter Diener, eines mit allen Mitteln theologischer und allgemeiner Wissenschaft ausgerüsteten, frommen, beredten und sittlich tüchtigen Lehrer= und Prediger=, Schulmänner= und Theologenstandes. Wie jeder einzelne evangelische Christ der christlichen Unterweisung und Erziehung, so bedarf die evangelische Kirche als Ganzes der Wissenschaft, der theologischen zunächst, aber auch der Hilfswissenschaften, und sie bedarf ebendaher der wissenschaftlichen Bildungsanstalten oder Schulen, der Universitäten sowol als der für die Universität vorbildenden Gelehrtenschulen, deren Hauptziel nach den reformatorischen Schulmännern die docta et eloquens pietas ist.

Diese zwei Gesichtspunkte, das Bedürfnis einer gemein christlichen Volksunterweisung und das der wissenschaftlichen Heranbildung von Predigern und Lehrern für den Dienst der Kirche, waren es, wie sämtliche reformatorische Kirchen= und Schulordnungen zeigen, zuerst und hauptsächlich, wodurch die Reformatoren veranlaßt wurden, zur Durchführung und Befestigung der evangelischen Reformation dem Unterrichts=, Erziehungs= und Schulwesen ihre Aufmerksamkeit zuzuwenden. Aus der religiösen Erwägung gieng, wie wir sehen werden, vorzugsweise ihre Sorge für die häusliche Erziehung wie für den kirchlichen Katechismusunterricht und weiterhin die Sorge für Gründung von Volksschulen, deutschen Knaben= und Mädchenschulen hervor; die Fürsorge für die Kirche trieb zur Gründung und Verbesserung von Hochschulen und Gelehrtenschulen.

Mit beiden verband sich aber sofort noch ein dritter sittlicher Lebenszweck. Wie das evangelische Christentum überhaupt zu den sittlich=menschlichen Gütern und Lebenskreisen sich nicht gleichgültig oder gar gegensätzlich verhält, sondern auch in ihnen Gaben und Ordnungen Gottes anerkennt, wie ihm jede edle Wissenschaft oder Kunst eine Gabe Gottes, jeder gottgefällige menschliche Lebensberuf ein Dienst Gottes ist: so erkennen die reformatorischen Kirchen= und Schulmänner, die ja als solche zugleich echt christliche Volksmänner, Vaterlands= und Menschenfreunde waren, auch auf pädagogischem Gebiete nicht bloß in der Erziehung für das Himmelreich und nicht bloß in der theologischen Berufsbildung, sondern auch in der Erziehung des Menschen zum Menschen, in der

Heranbildung für die Zwecke des häuslichen, bürgerlichen, allgemein menschlichen Lebens, in jeder Art von weltlicher Berufsbildung ein wolberechtigtes, wenn auch dem höchsten Gut untergeordnetes Bildungsziel und in der Fürsorge dafür eine heilige Pflicht des christlichen Gemeinlebens.

Dies sind die Gründe, aus denen sich die Reformatoren der Kirche berechtigt und berufen fühlten, zugleich der Reform des Erziehungs-, Unterrichts- und Schulwesens im weitesten Umfang sich anzunehmen. Je mehr sie selbst in ihrem eigenen Entwickelungsgang die Unvollkommenheit des bisherigen Erziehungs- und Schulwesens kennen gelernt, je mehr sie aber doch auch wider an sich selbst die bildende und erziehende Kraft des göttlichen Wortes und den Wert humaner Bildung verspürt hatten: desto mehr drang sich ihnen auch in ihrem reformatorischen Wirken die Überzeugung auf, daß die Kirchenreform nur mittelst der Schulreform durchgeführt und befestigt werden, daß aber auch eine gedeihliche Reform des Erziehungs-, Unterrichts- und Schulwesens nur nach evangelisch-protestantischen Grundsätzen bewerkstelligt werden könne.

So sind die Reformatoren der Kirche teils mittelbar, teils unmittelbar auch Reformatoren der Schule geworden; nicht auf dem Wege der Theorie, sondern auf dem der Praxis, nicht infolge einer äußerlichen Berechnung, sondern geleitet von einem inneren Drang, im Dienste ihres göttlichen Berufs und aus herzlicher Liebe zu dem Volk und der Jugend; sie sind es geworden nicht etwa nur durch ihre Schriften und Ratschläge, sondern durch ihr gesamtes Wirken und Schaffen und vor allem dadurch, daß in ihnen selbst jene sapiens et eloquens pietas, worin sie den finis studiorum erkannten, lebendige Verwirklichung gewonnen hat. Martin Luther vor allen, der religiöse und volkstümliche Held des deutschen Volkes; dann als zweiter mit und neben ihm Philipp Melanchthon, der christliche Humanist aus Reuchlins Schule, der praeceptor Germaniae, der treue *παραστάτης* Luthers, die verkörperte christliche humanitas; — aber auch Ulrich Zwingli, der humanistisch gebildete evangelische Prediger und christliche Volksmann Zürichs, der Hauptreformator der deutschen Schweiz, — und der diesem geistig noch überlegene Reformator der französischen Schweiz, Johann Calvin, der größte Theolog und Organisator der reformierten Kirche; und neben diesen vier Häuptern und Führern der Reformation jene Zahl von Genossen und Schülern: bei aller Verschiedenheit der Begabung und Neigung, der Bildung und Lebensführung, des wissenschaftlichen und theologischen Standpunktes, sind sie doch darin eins, daß sie das reformatorische Bildungsideal der christlichen Humanität, die sapiens et eloquens pietas, in manigfaltigster Ausprägung und Abstufung persönlich darzustellen und durch Wort und That zu verwirklichen gesucht haben.

Den äußeren und inneren Gang der Reformationsgeschichte im einzelnen zu erzählen, kann hier nicht unsere Aufgabe sein. Wir verweisen hierfür auf die bekannten reformationsgeschichtlichen, sowie die allgemeinen welt- und kirchengeschichtlichen Werke: vgl. insbesondere Marheineke, Geschichte der deutschen Reformation. 2. Aufl. 1831 ff. 4 Bde. — Hagenbach, Vorlesungen über Wesen und Geschichte der Reformation. 1854—57. 6 Teile. — Ranke, Deutsche Geschichte im Zeitalter der Reformation. Neueste Jubelausgabe. 1867 ff. 5 Bde. — Merle d'Aubigné, Histoire de la reformation du 16 Siècle. 4 éd. 1861 ff. — Leben und ausgewählte Schriften der Väter und Begründer der lutherischen Kirche. Elberfeld 1861 ff. 8 Bde. Leben und ausgewählte Schriften der Väter und Begründer der reformierten Kirche. Elberfeld 1857 ff. 10 Bde. — Dazu J. Köstlin, Martin Luther. 2 Bde. 2. Aufl. 1883; Desselben Artikel „Reformation" in Herzogs Theol. Realenc. Ergänzungsbd. II, S. 440 ff. und Dorner, Gesch. der protest. Theologie, 1866, S. 77 ff.; endlich als gegnerische Darstellung: Döllinger, Die Reformation, ihre innere Entwickelung und ihre Wirkungen. Regensburg 1846 ff. 1852 ff. 3 Bde., wo insbes. Bd. I, S. 410 ff. zu vergleichen.

Wie die Reformation selbst, so haben auch ihre pädagogischen Ideen und Wirkungen nur allmählich und gegen die entgegenstehenden Mächte sich entwickelt. Und ferner ist, trotz der Einheit des Prinzips, doch die praktische Verwirklichung der pädagogischen wie der kirchlichen Reformideen nicht überall dieselbe gewesen, sondern diese hat sich in den verschiedenen von der Reformation berührten Ländern aus inneren und äußeren Gründen in sehr verschiedener Weise gestaltet. Über diese Verschiedenheiten in der Durchführung der reformatorischen Ideen auf dem Gebiete des Schulwesens vergleiche man die einzelnen Artikel dieser Encyklopädie; ebenso über die pädagogischen Ansichten und Arbeiten der einzelnen Reformatoren, und über die hierher gehörigen Zweige und Erscheinungen des Schullebens in jenem Zeitalter. Hier haben wir nur aus zahlreichen Einzeluntersuchungen das allgemeine Ergebnis zu ziehen und die Gesamtbedeutung der Reformation für das Gebiet des Erziehungs-, Unterrichts- und Schulwesens unter einige Hauptgesichtspunkte zusammenzufassen. Und da scheint es uns ein Dreifaches zu sein, worein wir die pädagogische Bedeutung der Reformation zu setzen haben.

A. Sie hat das Recht jedes Christenmenschen auf sittlich-religiöse Erziehung und geistige Ausbildung, sowie die jenem Recht entsprechende Pflicht der christlichen Gemeinschaft, der Familie, der bürgerlichen Gemeinde, des Staats, der Kirche, zur Fürsorge für die Erziehung und Bildung ihrer Angehörigen ins hellste Licht gestellt.

B. Sie hat das allein und schlechthin berechtigte Ziel christlich-humaner Erziehung und Bildung, Erziehung zur christlich-sittlichen Persönlichkeit oder Tüchtigmachung zum Reiche Gottes, mit einem Wort: das gottmenschliche Bildungsideal des Christentums klar erkannt und für alle Zeit festgestellt.

C. Sie hat zur Erfüllung jener Pflicht und zur Erreichung dieses Ziels Wege und Mittel zu schaffen gesucht, und zwar 1) durch Fürsorge für geistig und sittlich tüchtige Erzieher und Lehrer, 2) durch Beschaffung zweckmäßiger Erziehungs- und Bildungsmittel, Quellen, Methoden, Hilfsmittel, 3) durch Errichtung und Verbesserung zahlreicher, für die verschiedenen Stufen und Zwecke des Unterrichts und der Erziehung nötiger Anstalten; denn sie hat insbesondere a) die Universitäten befreit, b) die Mittelschule (Gymnasium, Lateinschule) organisiert, und c) die Volksschule geschaffen.

Diese Punkte sind es, die wir im Folgenden noch näher zu begründen haben, unter steter Rückbeziehung auf die in den genannten Spezialartikeln gegebenen weiteren Ausführungen.

A. Ein Recht des einzelnen Individuums auf christliche Erziehung und Unterweisung (vgl. hierzu den Artikel Erziehungspflicht und Erziehungsrecht Bd. II, S. 352 ff.: was dort von dem Christentume gesagt ist, gilt doch vorzugsweise von dem evangelischen Christentum der Reformation) kennt die katholische Anschauung nicht, und darum auch keine Pflicht der Kirche, für Unterricht und Erziehung aller ihrer einzelnen Glieder zu sorgen. Die Kirche ist dort höchstes Gut, höchster Lebens- und darum auch höchster Bildungszweck; die Schule wie die Familie daher nur Mittel, um die Jugend für den Gehorsam der Kirche und für den Dienst der Kirche zu erziehen. Der Einzelne ist Objekt der kirchlichen Erziehungsthätigkeit eben nur soweit, als die Kirche um ihrer Zwecke willen ein Interesse an ihm hat (s. d. Art. Mittelalterliches Schulwesen, Bd. IV, S. 1027 ff.; Geschichte der Pädagogik, Bd. V, S. 647 ff.). So hat die katholische Kirche des Mittelalters, eben weil ihr die Kirche alles ist — Bildungszweck, Bildungsanstalt, Bildungsmittel und Bildungsschranke, — und weil ihr das einzelne Individuum nichts ist als Mittel zum Zweck und Objekt ihrer Beherrschung, die geistige und sittliche Bildung der Völker bald gepflegt, bald verwahrlost, soweit eben beides der Kirche, d. h. dem Klerus und der Hierarchie diente. Das eben ist ja die Stärke und Schwäche des katholischen Systems, dies das Geheimnis der katholischen Pädagogik vor und nach der Reformation, daß ihr alles Mittel ist für

jenen einen Zweck: die Wissenschaft, die sie treibt und lehrt, und die Unwissenheit, die sie hegt oder fördert. Glauben und Aberglauben, Bildung und Barbarei, die strengste Zucht, die sie übt, wie die Zuchtlosigkeit, die sie offen oder insgeheim duldet, — omnia in majorem Dei i. e. ecclesiae gloriam.

Dem Kirchentum des katholischen Systems tritt in der Reformation das erneute evangelische Christentum gegenüber. Hier ist nicht die Anstalt, sondern der Mensch, nicht der Glanz der äußeren Kirche, sondern das Heil der einzelnen Seele Ziel und Zweck alles kirchlichen Handelns. Die Kirche aber ist nichts für sich neben oder über den Einzelnen, sondern sie ist die Gemeinschaft der Gläubigen in ihrem Haupt Christus. Hervorgegangen aus dem persönlichen Heilsverlangen und der persönlichen Heilsgewißheit, und zugleich aus dem barmherzigen Mitgefühl für den Jammer des unwissenden und mißleiteten Volks will die Reformation nichts anderes, als was Christus wollte, daß allen geholfen werde, daß alle zur Erkenntnis der Wahrheit, zur Teilnahme am Reiche Gottes kommen. Jeder Mensch als Mensch bedarf der göttlichen Gnade um der Allgemeinheit der menschlichen Sünde willen; jeder für seine Person hat aber auch einen freien Zutritt zu dieser Gnade, den ihm die Kirche weder eröffnen, noch sperren kann, weil alle nach dem Bilde Gottes geschaffen sind, weil Christus für alle gestorben ist, weil das Wort Gottes allen Gnade anbietet unter der einzigen Bedingung des Glaubens; jeder für seine Person hat aber endlich auch die Pflicht, seinen Glauben an Christum und seinen Dank für die göttliche Gnade zu beweisen durch die Heiligung des Lebens, durch Treue im himmlischen wie im irdischen Beruf, durch gewissenhafte Sorge für das eigene Seelenheil wie für das Seelenheil derer, die ihm befohlen sind. So tritt auf allen Punkten des protestantischen Lehrsystems der unendliche Wert der menschlichen Persönlichkeit, die unendliche Berechtigung, aber auch die unendliche Verpflichtung und Verantwortlichkeit der einzelnen Menschenseele hervor. Jeder Mensch hat sonach ein Recht darauf, im Glauben unterwiesen, zum christlichen Glauben und Leben erzogen zu werden, um ein Kind Gottes, ein Bürger des Reiches Gottes, ein Erbe des Lebens zu werden. Dazu bedarf aber der Einzelne teils der Erziehung seines Willens, teils der Weckung seines Verständnisses, teils der Mitteilung derjenigen Vorkenntnisse, die zum fruchtbaren Verstehen des göttlichen Wortes erforderlich sind.

So folgt aus dem protestantischen Heilsgrundsatz das Recht eines jeden Menschen auf christliche Erziehung und Unterweisung, und die diesem Rechte entsprechende Pflicht der christlichen Gemeinschaft, für die christliche Erziehung und Unterweisung ihrer Glieder, ebendaher aber auch für die Heranbildung eines christlichen und berufstüchtigen Lehrer-, Prediger- und Beamtenstandes mit allen ihr hierfür zu Gebote stehenden Mitteln Sorge zu tragen.

Dies ist das Thema, das durch alle pädagogischen Erörterungen der Reformatoren, durch Luthers Sendschreiben an die Ratsherren aller Städte deutschen Landes, durch seine Vorreden zu den beiden Katechismen, durch seine Erörterungen über das vierte Gebot, seine Predigten und Aussprüche über Kindererziehung u. s. w., namentlich aber durch die Vorreden fast aller evangelischen Schulordnungen hindurchklingt. Feierlich anerkannt wird dieses Recht des Kindes auf christliche Erziehung, und diese Erziehungspflicht der christlichen Gemeinschaft gegen jeden ihrer Angehörigen durch die christliche Kindertaufe. Diese erscheint daher den Reformatoren nicht bloß als dogmatisch-kirchliches, sondern vorzugsweise auch als pädagogisches Gebot. Wenn gleich Luther die bei den böhmischen Brüdern ihm begegnende Vorstellung, daß man die Kinder auf den zukünftigen Glauben taufe, den sie haben werden, wenn sie zur Vernunft kommen, nicht gelten lassen will (s. Köstlin, Luthers Theologie II, S. 92); so spricht er es doch ebenso entschieden aus, daß ohne Glauben die Taufe ein nacktes und unwirksames Zeichen bleibe, daß also die Segenswirkung der Taufe abhängig sei von dem dieselbe aneignenden Glauben. Auf Grund der im Taufsakrament kraft des göttlichen Verheißungswortes

dargereichten Gnade Gottes soll der persönliche Glauben und das Glaubensleben des Getauften sich erbauen. Daß dies geschehe, daß aus dem in der Taufe gelegten Grund der Glaube auch wirklich erwachse, dazu hat eben die christliche Erziehung und Unterweisung mit zu helfen. So ruht nach evangelischer Ansicht im Grunde die ganze pädagogische Arbeit des christlichen Erziehers auf der Kindertaufe: sie legt ihm die Pflicht auf, daß und wie er erziehen soll; sie giebt aber auch seiner Arbeit die nötige Basis und die Aussicht auf Erfolg.

Ebendarum haben auch alle kirchlichen Reformatoren so großes Gewicht gelegt auf die Beibehaltung der Kindertaufe: sie sehen in dieser nicht bloß einen schönen und wolberechtigten Brauch, sondern auch ein unentbehrliches Mittel zur stetigen Fortdauer der Kirche, die notwendige Grundlage aller christlichen Erziehung. Unter allen Reformatoren hat am meisten Bugenhagen, der große Kirchen- und Schulenorganisator des nördlichen Deutschlands, diesen Punkt hervorgehoben. Mit seiner tiefen Einsicht in die Bedürfnisse des Volkslebens hat er die Verpflichtung zu christlicher Erziehung der Jugend und zur Errichtung von Schulen ganz unmittelbar an die Kindertaufe angeknüpft, die ihren vollen Wert erst durch den daran sich anschließenden Unterricht gewinnt. Ebendaher wird von ihm die Pflicht christlicher Kindererziehung für Eltern und Obrigkeiten als eine von Gott gebotene, bei der Taufe der Kinder feierlich übernommene so nachdrücklich eingeschärft und die Anbahnung einer allgemeinen, auch die Dörfer umfassenden, unter Aufsicht der geistlichen und weltlichen Obrigkeiten stehenden Volksunterrichts als notwendige Folge und Voraussetzung der evangelischen Kirchenreformation hingestellt (s. H. Kämmel in dem Artikel Bugenhagen Bd. I, S. 795 und die übrige dort zitierte Litteratur; dazu Hering, Doktor Pomeranus Joh. Bugenhagen, 1886.

Ähnliche Gedanken über die Kindertaufe als die Grundlage christlicher Erziehung spricht aber bei aller Verschiedenheit seines Sakramentsbegriffs auch Zwingli aus. Die Kindertaufe wie die alttestamentliche Beschneidung ist ihm ein Zeichen des Volkes Gottes: beide verpflichten dazu, daß die, welche dem wahren Gott vertrauen, auch ihre Kinder zur Erkenntnis Gottes und zum Anhangen an Gott ziehen; ja eben darin besteht das Hauptmotiv, weshalb Kinder getauft werden sollen: damit wir alle in der christlichen Lehre unterrichtet, damit die Kinder genötigt werden, von Jugend auf christlich zu leben, die Eltern aber ihre Kinder christlich zu erziehen (s. die Schrift Zwinglis von Tauf, Widertauf und Kindertauf in der Ausg. von Schuler und Schultheiß II, a. S. 280, 300).

Jenem Recht eines jeden Christenmenschen auf christliche Erziehung und Unterweisung, entspricht nun die Pflicht der christlichen Gemeinschaft, der gemeinen Christenheit auf Erden, für die Erfüllung jener Forderung durch die geeigneten Organe, durch Pflege christlicher Familienerziehung wie durch Errichtung, Erhaltung und Verbesserung von christlichen Schulen Sorge zu tragen. „Christo selbst und aller Welt ist," wie Luther sagt, viel daran gelegen, daß dem jungen Volk geraten und geholfen werde; ja es ist geradezu die „Pflicht aller Erwachsenen, daß sie des jungen Volkes sich annehmen." (Luther in dem Sendschreiben an die Ratsherren aller Städte deutschen Landes, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen, Wittenberg 1524, 4. lateinisch übersetzt von Vinc. Opsopäus u. d. T. De constituendis scholis Martini Lutheri liber, donatus latinitati mit Vorrede von Ph. Melanchthon, Hagenau, 1524.) Gerade dieses Sendschreiben ist ja (neben dem vorangehenden v. J. 1520 an den christlichen Adel deutscher Nation von des christlichen Standes Besserung) die erste große reformatorische That Luthers auf dem Gebiete des Unterrichts- und Schulwesens, der große Stiftungsbrief keineswegs bloß für die Gelehrtenschule (Heiland, die Aufgabe des evangel. Gymnasiums S. 68), sondern für das evangelische Schul- und Erziehungswesen überhaupt. Es ist das hohe, in der ganzen Geschichte der menschlichen Gesellschaft wie in der Geschichte der Pädagogik epochemachende Verdienst der Reformatoren

und in erster Linie Luthers, daß sie die Erziehungspflicht, welche die christliche Gesamtheit gegenüber von ihren erziehungsbedürftigen Gliedern hat, als eine Rechtspflicht aller wie als sittliche Pflicht jedes Einzelnen erkannt und ausgesprochen, daß sie ebendamit die Jugenderziehung zu einer wesentlichen Angelegenheit des christlichen Gemeinlebens gemacht, weiter aber, daß sie jene Gesammtheit in ihrer natürlich-sittlichen gottgeordneten Gliederung und Abstufung angeschaut und jedem einzelnen Glied und Kreis, jedem der verschiedenen gottgeordneten Stufen und Organe des sittlichen Gesamtlebens seinen besonderen Rechts- und Pflichanteil bei dem gemeinsamen Erziehungs- und Bildungsgeschäft zugewiesen und überlassen haben. Und ebendaher ist denn auch die Erziehung und Unterweisung der Jugend nach der Anschauung der Reformatoren nicht mehr eine der Kirche ausschließlich zukommende, sondern eine den drei gottgeordneten Gemeinschaften, der natürlich-sittlichen Gemeinschaft der Familie, der rechtlich-sittlichen des Staats und der bürgerlichen Gemeinde, der religiös-sittlichen der Kirche, — oder, um mit den lutherischen Dogmatikern zu reden, dem status oeconomicus, politicus und ecclesiasticus — gemeinsame, und zwar der einen wie der andern von Gott übertragene Obliegenheit, zu deren Erfüllung antreiben soll teils der Gehorsam gegen Gottes Gebot, teils das Erbarmen mit den armen Kindern, teils endlich die Rücksicht auf das allgemeine Wol. Wie jeder der drei Stände — der Hausstand, das bürgerliche Leben, die Kirche — fromme, wohlerzogene und geschickte Glieder und Diener braucht, so ist es nun auch für jeden nicht bloß Klugheits-, sondern heilige Gewissenspflicht, für die Erziehung und Heranbildung solcher nach Kräften zu sorgen.

An die Familie, an die Ehegatten und Eltern, an die Hausväter und Hausmütter wenden sich die Reformatoren zuerst mit ihren Mahnungen und Ratschlägen, um ihnen die Heiligkeit und Verantwortlichkeit ihrer Erziehungspflicht aufs nachdrücklichste einzuschärfen und zur Erfüllung dieser Pflicht ihnen Anleitung zu geben. Luther vor allen sah klar, daß nur durch eine christliche Kinderzucht die Reformation der Kirche begründet werden könne, gottloser Hausstand aber wie nichtsnutziger Lehrstand der Kirche Verderben bringe. Im guten Hausregiment sah er die Grundlage des guten Völkerregimentes und des wahrhaftigen Völkerglücks. Ehe und Familienleben wurden durch die Reformation von all der Verachtung befreit, die ihnen in der katholischen Welt vermöge der asketisch-monachischen Höherachtung des ehelosen und familienlosen Lebens anhieng. Die Würde und Heiligkeit des Ehestandes hat niemand höher gepriesen als Luther. Die Ehe ist ihm ein heiliger von Gott gestifteter Orden und Stand, der seinen Zweck oder seine causa finalis in dem Doppelten hat, in der Kindererzeugung und Kindererziehung, oder darin, daß dem Herrn und seiner Kirche immer mehr Kinder geboren, aber auch in der Zucht und Furcht des Herrn erzogen werden. So ist die Ehe und der Hausstand nicht bloß fons et origo generis humani, sondern sie soll eben hiermit auch zur paratio ecclesiae dienen und fons reipublicae werden. Ebendarum will Luther aus der Ehe kein Sakrament machen, weil sie ihm an sich selbst schon ein heiliger Orden ist; ein im Glauben und in der Furcht Gottes geführter Ehe- und Hausstand, eine christliche Kindererziehung ist ein Gottesdienst, besser als Ablaß, Wallfahrten, Fasten und andere selbstgemachte Werke. Ebendarum soll nun aber auch kein Stand oder Beruf vom ehelichen Leben ausgeschlossen sein oder ausschließen. Durch die Aufhebung des erzwungenen Priestercölibats ist nicht bloß jener Herabsetzung des ehlichen Stands als eines minder heiligen, sondern auch dem vielfachen Ärgernis des Priesterkonkubinats und der priesterlichen Unzuchtssünden gesteuert und dagegen dem protestantischen Pfarrer und Pfarrhaus die große und schöne Aufgabe gestellt worden, auch in christlicher Führung des Ehestandes und christlicher Kindererziehung der Gemeinde zum Vorbild zu dienen: und wir dürfen uns wol auf die Geschichte der letzten Jahrhunderte berufen zum Beweis, wieviel Segen namentlich auch für das Gebiet des Erziehungs- und Schulwesens von dem protestantischen Pfarrhaus schon ausgeflossen ist! (Meuß, Lebensbild eines evangelischen

Pfarrhauses; 2. Aufl. 1884.) Luther selbst hat inmitten seines Hausstandes und Kinderkreises das schönste Vorbild eines christlichen Haus- und Familienvaters, Erziehers und Kinderfreundes gegeben; ebenso hat er aber auch anderen die Pflicht christlicher Kindererziehung oft und nachdrücklich eingeschärft. „Schon die Natur treibt dazu, wie ja schon der Heiden Exempel zeigt; weit mehr aber noch Gottes Gebot im Alten und Neuen Testament, Gottes Verheißung und die scharfe Verantwortung, die von den Eltern wird gefordert werden am jüngsten Tag; denn keine Sünde ist so groß als Vernachlässigung der Kinder und nirgends ist Himmel oder Hölle leichter zu verdienen als an den Kindern. Und da ist übermäßige Strenge ebenso zu meiden wie falsche Weichheit und Verzärtelung; die rechte Erziehung aber ist die, wo die Eltern Eltern sind nicht bloß nach dem Fleisch, sondern in dem Herrn, und daher ihre Kinder ziehen um Gottes willen, um des Gewissens willen, in der Zucht und Vermahnung zum Herrn.“ — Es sind das nur wenige Sätze aus den trefflichen Ratschlägen und Ermahnungen Luthers über christliche Kinderzucht, wie diese teils in seinen Erklärungen zum vierten Gebot, teils in seinem „Sermon an die Eltern“ v. Jahr 1530, teils sonst in seinen Schriften zerstreut in großer Anzahl sich finden. Vgl. Meyer und Prinzhorn, Luthers Gedanken über Erziehung und Unterricht, Gotha 1883; J. Müller, Luthers reformatorische Verdienste in Schule und Unterricht, Berlin 1883. W. Schrader, Die Bedeutung der Reformation für die Schule (im Luthertag in Wittenberg 1883, S. 55—62).

Ueber Zwingli vgl. seine Erziehungsschrift vom Jahre 1523 und 1524: Quo pacto ingenui adolescentes formandi sint, Herrn Ulrich Zwingli Lehrbüchlein, s. Christoffel, Zwingli. Elberfeld 1857; Güder in Herzogs Theol. Realencyklopädie, Bd. XVIII, S. 720. Schmidt, Gesch. der Päd. III, S. 74 ff. Über Calvin, s. d. Artikel Bd. I, S. 801 und Palmer Evang. Päd. S. 163 fg.: die disciplina domestica muß nach ihm ein Abbild sein von der reinigenden Herrschaft Christi. Von H. Bullinger s. die betr. Abschnitte in seiner Schrift „Der christliche Ehestand, herausg. von Christoffel, Glarus 1853, S. 112 ff.: „wie man die Kinder recht und wohl erziehen solle, wozu man die Knaben und Töchter insbesondere unterrichten und erziehen solle, wie man die Töchter oder Jungfrauen lehren und bewahren solle.“ Von Farel haben wir eine Abhandlung u. d. T De l'instruction des enfants, s. Kirchhofer, Das Leben W. Farels, Zürich 1831—33, Bd. II, S. 181 ff. und Bd. II, S. 84: „Wollet ihr den ehrwürdigen Namen, den Gott sich selbst beigelegt und mit euch teilt, mit Recht tragen; ihr Väter, — wollet ihr Väter sein und nicht bloß heißen, so gebt euren Kindern fromme und treue Lehrer und erzieht sie selbst in der Zucht und Vermahnung zum Herrn“ (s. Farel, Le sommaire ed. Baum. Genf 1867. S. 108 ff.). Auch W. Capito, der Basler, Straßburger und Hagenauer Reformator († 1541), spricht sich sehr ernst über die Pflicht der Eltern zur christlichen Erziehnng ihrer Kinder und über die Sünde der Verwahrlosung aus: alienum filium (einen Bastard) genuisse putandus est, qui sibi natum in timore Domini instituere cessat (zu Hosea 5, 7). Von Brenz vgl. z. B. die Kinderpredigt über das vierte Gebot bei Hartmann, Joh. Brenz, Leben und ausgewählte Schriften, Elberfeld 1862, S. 143.

In der That hätte die Reformation auch nichts weiter auf dem Gebiete der Pädagogik geleistet, als diese Einsetzung der christlichen Familie in ihr gottgeordnetes Erziehungsrecht und ihren heiligen Erziehungsberuf; schon dadurch allein wäre sie vom segensreichsten Einfluß geworden. Diese Anrufung der Familie beim Erziehungsgeschäft entspricht ebenso dem Geist des Christentums wie dem germanischen Volksgeist, und fortan ist die Hochhaltung des Familienlebens und der häuslichen Erziehung eine unterscheidende Eigentümlichkeit wie der germanischen, so der protestantischen Völker im Vergleich mit den romanischen und katholischen geblieben, und hierin vielleicht mehr noch als in den besseren Schulen und Schulmeistern hat es seinen Grund, wenn es wahr ist (was wir hier nicht untersuchen wollen), daß das Durchschnittsmaß der Bildung und Sittlichkeit wie des Wohlstandes dort ein höheres ist als hier. Ja die durch die Reformation erneuerte

christliche Familie ist dann auch vielfach der Hort evangelischer Frömmigkeit, echter Bildung, Sitte und Sittlichkeit geblieben, wie in den Zeiten des starren, streitsüchtigen und ertötenden Orthodoxismus, so besonders gegenüber der einreißenden fremdländischen Sitten- und Glaubenslosigkeit. Vorzugsweise vom christlichen Haus und der Hausgemeinde aus, aus dem christlichen Familienleben, der Familienfrömmigkeit und der christlichen Familienerziehung heraus hat sich bei den im öffentlichen Leben eingerissenen Verderbnissen die protestantische Kirche mehr als einmal wider gereinigt und erneuert (so im Spenerschen Pietismus gegenüber von der toten Orthodoxie, so im 19. Jahrh. gegenüber von der glaubenslosen Aufklärerei des 18.).

Die häusliche Erziehung muß aber unterstützt, ergänzt und fortgeführt werden durch die Schule, deren Beruf es ist, „die Kinder zu vernünftigen Menschen zu machen, wodurch auch einer Stadt und eines Staates Gedeihen gefördert wird“. Daher ist es Pflicht der bürgerlichen Obrigkeit in Gemeinde und Staat, der Fürsten und Herren, und da diese ihrer Pflicht nicht immer nachkommen, vorzugsweise der Gemeindeobrigkeit, der Ratsherren und Magistrate, gute Schulen aufzurichten und zu erhalten, und Eltern und Kinder zum Schulbesuch anzuhalten. So unrecht es wäre, wenn die Eltern ihre Erzieherpflicht auf das Gemeinwesen abwälzen wollten, so verkehrt wäre es andererseits auch wider, wenn die Obrigkeit die ganze Fürsorge für Erziehung und Unterricht der Kinder den Einzelnen, den Eltern und Vormündern überlassen wollte, da diese so häufig entweder nicht in der Lage sind, oder es am ernstlichen Willen fehlen lassen, jenem Beruf nachzukommen. Da hat also die Obrigkeit ergänzend einzutreten, teils vermöge der ihr obliegenden Pflicht der Fürsorge für das materielle Wohl des Gemeinwesens, teils wegen des Interesses, das die bürgerliche Gemeinschaft an der Erziehung und Bildung ihrer Mitglieder hat. „Ja,“ sprichst du, „solches alles ist den Eltern gesagt; was gehet das die Ratsherren und Obrigkeit an? Aber wie? wenn die Eltern solches nicht thun? wer soll es denn thun? Wie mag sich die Obrigkeit und Rat entschuldigen, daß ihnen solches nicht gebühre? Darum will es dem Rat und der Obrigkeit gebühren, die allergrößte Sorge und Fleiß auf das junge Volk zu haben. Denn einer Stadt Gedeihen liegt nicht allein darin, daß man große Schätze sammle &c., sondern das ist einer Stadt bestes und allerreichstes Gedeihen, Heil und Kraft, daß sie viel feiner, gelehrter, vernünftiger, wohlerzogener Bürger habe &c. Die rechten Leute wachsen aber nicht; darum müssen wir dazuthun, daß wir sie erziehen und machen. — Muß man jährlich soviel wenden an Büchsen, Wege &c., damit eine Stadt zeitlich Frieden und Gemach habe, sollte man nicht auch soviel wenden an die dürftige arme Jugend &c.?“ Dies sind die Gesichtspunkte Luthers in seiner pädagogischen Grundschrift an die Ratsherren aller Städte Deutschlands, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen v. J. 1524, die dann von anderen reformatorischen Kirchen- und Schulmännern, besonders aber von den verschiedenen reformatorischen Kirchen- und Schulordnungen stehend widerholt werden (z. B. von Melanchthon in seiner Schrift v. J. 1543 „an eine ehrbare Stadt, von Anrichtung der lateinischen Schule, nützlich zu lesen“; von Bugenhagen in den Vorreden seiner K.-OO., von Brenz in der hallischen K.-O. v. J. 1526, s. Vormbaum S. 1; von Urbanus Rhegius in der hannöverschen Kirchen- und Schulordnung von 1536, s. Vormbaum S. 32, vgl. Uhlhorn, Urbanus Rhegius S. 287 u. s. w.).

Der mittelalterliche Feudalstaat hatte sich um die Erziehung und Bildung seiner Angehörigen wenig oder gar nicht bekümmert. Er überläßt das teils den Einzelnen, teils der Kirche. Mehr Interesse an der Jugendbildung hatten am Ausgang des Mittelalters die großen, zu Selbstgefühl, Wohlstand und Macht gelangten bürgerlichen Gemeinwesen der Städte bethätigt durch Errichtung von Stadtschulen, nicht selten im Gegensatz und Kampf wider die Kirche und die kirchlichen Anstalten (s. Mittelalterliches Schulwesen Bd. IV, S. 1081 ff.). Aber erst die Reformation, wie sie überhaupt ein göttliches Recht, aber auch eine heilige Verpflichtung der weltlichen Obrigkeit zur Fürsorge für das geistliche wie leibliche Wohl der Untergebenen anerkennt, stellt ebendarum

auch Erziehung und Unterricht als eine der wesentlichsten Aufgaben für Staat und Gemeinde hin, und verlangt von der bürgerlichen Obrigkeit, den Fürsten und Städteobrigkeiten, daß sie nicht bloß ergänzend, soweit die Familie und Kirche ihre Pflicht verabsäumen, sondern auch kraft eigenen Rechtes, sofern die Obrigkeit vor Gott nicht bloß als Wächterin der zweiten, sondern auch der ersten Tafel des Gesetzes, als Pflegerin der geistlichen wie leiblichen Wolfahrt eingesetzt ist, die Fürsorge für Erziehung und Bildung der Jugend mit übernehmen. Damit soll aber hinwiderum kein System der Staatserziehung, etwa mit Ausschluß der Familie oder der Kirche, aufgerichtet sein. Vielmehr soll jedem dieser drei Mächte sein besonderes Gebiet verbleiben: dem Staat, oder vielmehr der bürgerlichen Gemeinde und Gemeindeobrigkeit, zunächst die Pflicht der Schulenerrichtung und -erhaltung, die Herbeischaffung der Geldmittel (wozu freilich widerum das Kirchen- und Klostergut in erster Linie beigezogen wird), ein gewisser Anteil an der Schulgesetzgebung und Schulaufsicht (der freilich an verschiedenen Orten wider sehr verschieden sich bestimmt) und endlich das Recht und die Pflicht, die Eltern zum Schulbesuch ihrer Kinder anzuhalten.

Wie wolbegründet und wie notwendig diese Herbeiziehung des Staats und der bürgerlichen Gemeinde, dieser Aufruf des Laienstandes zur Handanlegung an dem Werke der Schul- wie Kirchenreformation war, „nachdem der geistliche Stand, dem es billiger gebührte, ganz unachtsam geworden": das hat Luther zuerst in der Schrift an den christlichen Adel deutscher Nation von des christlichen Standes Besserung vom Jahre 1520, wie in der Schrift an die Ratsherren vom Jahre 1524 des weiteren gezeigt, und der ganze Zustand des öffentlichen Schul- und Erziehungswesens am Ende des Mittelalters liefert ja die besten Beweise dafür.

Einen besonderen Anlaß zu solchen Mahnworten an die Obrigkeiten wie an das deutsche Volk hatten aber die Reformatoren dadurch erhalten, daß ebendamals, in der Sturm- und Drangperiode der deutschen Reformation, d. h. besonders in der Zeit zwischen dem Wormser Reichstag von 1521 und dem Speyerer Reichstag von 1526, bei der Auflösung der alten kirchlichen Ordnungen und vor der Aufrichtung neuer evangelischer Kirchen- und Schulordnungen, vielfach der Wahn entstanden und durch Schwärmer und Widertäufer genährt worden war, als ob es fernerhin einer geistlichen sowol als weltlichen Schulbildung nicht mehr bedürfe, da „die Erleuchtung des heil. Geistes", das lumen internum oder der neu ausgegossene Prophetengeist dieselbe entbehrlich mache, — ja als ob gelehrte Studien sogar etwas schädliches, eines Christen Unwürdiges seien. So waren es während Luthers Abwesenheit auf der Wartburg 1521—22 die Wittenberger Schwärmer und Stürmer, — Luthers Kollege Andreas Bodenstein von Carlstadt, ein ausgetretener Augustinermönch Gabriel Zwilling oder Didymus und ein Knabenschulmeister M. Georg More (Mohr), — welche, wahrscheinlich im Zusammenhang mit den sogen. Zwickauer Propheten, wie das ganze bisherige Kirchenwesen so auch das Schulwesen mit gewaltsamem Umsturz bedrohten. „Diese drei alle miteinander — als Dr. Carlstadt in seinen lectionibus, Frater Gabriel in seinen Predigten und M. More der Knabenschulmeister mit seinen Predigten in und aus der Schule auf dem Kirchhof — haben fürgeben, man soll nicht studieren, auch keine Schule, weder Partikular- für die Jugend, noch Universität für die andern halten, auch niemand promovieren, weder baccalaureos noch magistros noch doctores in allen Fakultäten, denn solches hätte Christus selbst verboten. Item der Schulmeister hat auch aus der Kirche herausgepredigt auf den Kirchhof und die Bürger und Bürgerinnen vermahnt und aufs höchste gebeten, daß sie ihre Kinder aus der Schule wollten nehmen 2c. Daher waren keine Schüler mehr in der Knabenschule; sie war gar zergangen und ein Brothaus oder Brotbank daraus gemacht. Und dieselben drei Männer hätten auch gerne die löbliche Universität zerrissen, wo der Herr Philipp Melanchthon und Dr. Hieronymus Schurff nicht so heftig gewehrt hätten und sich mit aller Macht wider sie gesetzet und aufgelehnt." Viel feiner ingenia seien deshalb von Wittenberg weggezogen unter dem Vorgeben, sie wollen heimziehen

und Handwerk lernen, „man dörft nicht mehr studiren" (s. die Erzählung eines Augenzeugen in Fortges. Sammlung von alten und neuen theolog. Sachen 1731. S. 691. Gieseler, K.=G. III, 1, S. 105. Jäger, Andreas Bodenstein von Carlstadt, Stuttgart, 1856. S. 277).

Wollten wir auch annehmen, daß Carlstadts Polemik zunächst nur gegen das Unwesen der fahrenden Schüler und andere Mißbräuche des mittelalterlichen Schulwesens gerichtet war: jedenfalls sehen wir aus diesem und anderen Zeugnissen, wie verbreitet damals der Wahn war, das Studieren gefalle Gott nicht, alles gelehrte Wissen sei für einen Christen unnütz oder gar schädlich, auch lohne sich das Studieren nicht mehr, „dieweil das Pfaffenwerk einen Stoß genommen", und weil nach Aufhebung so vieler Klöster und Pfründen die Aussicht auf ein behagliches oder gar glänzendes Unterkommen im geistlichen Stande verschwunden sei (vgl. die Klagen von Joh. Brenz in der Haller K.=O. von 1526, die Klagen des Ulmer Rektors Brodhag in seiner Vorrede zu Sams Katechismus 1528, die Äußerungen der Widertäufer in Basel bei Herzog, Oekolampad Bd. II, S. 179 u. a. Wie ungerecht und verkehrt es aber ist, für solche Meinungen und Mißverständnisse die Reformatoren verantwortlich zu machen und ihnen eine bildungsfeindliche Neigung zuzuschreiben (wie freilich damals und später von Gegnern der Reformation vielfach geschehen ist, vgl. die bekannten Äußerungen des Erasmus, daß das Luthertum das Grab der Wissenschaften, die Klagen anderer Humanisten bei Döllinger a. a. O.): das erhellt ja am besten daraus, daß niemand mehr als eben die Reformatoren, besonders Luther und Melanchthon, es sich angelegen sein ließen, jenen Schwärmern mit Wort und Schrift entgegenzutreten, jene für Bildung und Christentum, für Staat und Kirche gleich gefährlichen Irrtümer zu widerlegen und jene Mißachtung der Schulen und Studien aufs nachdrücklichste zu bekämpfen.

Wie erfolgreich jene Mahnungen und Gewissensschärfungen Luthers und seiner Genossen gewesen sind: das zeigt am besten die große Zahl von Fürsten, Staats= und Volksmännern, namentlich auch von Städteobrigkeiten des Reformationszeitalters, welche jenen Aufrufen Folge geleistet und die Schulenerrichtung und Schulenverbesserung zu einem Gegenstand ihrer eifrigen Fürsorge gemacht haben. Der schmalkaldische Bund anerkannte 1537 förmlich die Pflicht der einzelnen Reichsstände, für die Verbesserung alter und Anlegung neuer Schulen zu sorgen. Unter den deutschen Städten, die in dieser Beziehung mit rühmlichem Beispiel vorangegangen, und die großenteils den Segen jener reformatorischen Gründungen bis auf den heutigen Tag zu genießen haben, wollen wir hier nur beispielsweise nennen: Nürnberg, Augsburg, Schwäbisch=Hall, Braunschweig, Magdeburg, Hamburg, Lübeck, Bremen, Frankfurt, Straßburg, Ulm, Nordhausen, Stralsund, in der Schweiz Zürich, Basel, Bern, Neuenburg, Genf, Lausanne u. a. (vgl. die evangelischen Schulordnungen und besonders die Schulgeschichten einzelner Städte und Anstalten). Unter den Fürsten des Reformationszeitalters verdienen als Pfleger des Schulwesens besonders genannt zu werden die drei sächsischen Kurfürsten Friedrich, Johann und Johann Friedrich, wie die zwei aus dem albertinischen Haus Moriz und August, dann Philipp der Großmütige von Hessen, Ernst der Bekenner von Braunschweig=Lüneburg, Julius von Braunschweig=Wolfenbüttel, Albrecht von Preußen und Johann Albrecht von Mecklenburg, Otto Heinrich und Friedrich III. von der Pfalz, Herzog Ulrich und besonders Herzog Christoph von Württemberg, Friedrich und Christian von Schleswig=Holstein, Landgraf Moriz von Hessen u. andere. In England war es K. Eduard VI., der, ergriffen von einer Predigt Bischof Ridleys, dem Schulwesen seine Fürsorge zuwandte, vgl. Bd. III, S. 1012.

Mit dem Staat aber teilt sich die Kirche und das kirchliche Amt in die Pflicht der Fürsorge für Erziehung der Jugend, für Einrichtung und Leitung der Schulen. So verschieden auch und so widersprechend teilweise die Bestimmungen der Reformatoren, insbesondere Luthers auf der einen, Zwinglis und Calvins auf der andern Seite, über das Verhältnis von Kirche und Staat lauten mögen (vgl. hierüber bes. Hundes=

hagen, Beiträge zur Kirchenverfassungsgeschichte ꝛc.): darin stimmen sie jedenfalls mit sich und untereinander überein, daß sie auf der einen Seite keine Vermengung des Geistlichen und Weltlichen, auf der andern Seite aber doch auch wider ein lebendiges Zusammenwirken von Staat und Kirche, zur Herstellung der höchsten sittlichen Güter wollen. Daß man beide Regiment und Gewalt um Gottes Gebot willen mit aller Andacht ehren und wol halten soll, — das eine, das fromm macht, das andere, das äußerlichen Frieden schafft und bösen Werken wehret — ist gemeinsamer Grundsatz Luthers und Melanchthons. Und darin sind doch auch die übrigen verstanden, daß sie das Gebiet der Erziehung und des Unterrichts als ein gemeinsames ansehen, wo weder der Staat noch die Kirche allein zu handeln und zu herrschen, sondern wo der Staat die kirchlichen Organe zur Mitwirkung zuzulassen, die Kirche der helfenden Hand des Staates sich zu bedienen hat. Wie sehr es die Reformatoren als eine Aufgabe der Kirche und ihrer Geistlichen betrachteten, der Erziehung und Unterweisung der Jugend in jeder Weise sich anzunehmen, wie wenig sie daher an eine Losreißung der Schule von der Kirche dachten, wie ihnen vielmehr die Schule zuerst als eine kirchliche Einrichtung, die Fürsorge für Erziehung und Unterricht als eine der wichtigsten Aufgaben der Kirche erschien: das bedarf keines Beweises, da ja im Grunde alles, was die Reformatoren über pädagogische Aufgaben geredet oder angeordnet haben, von der inneren Einheit von Kirche und Schule, oder richtiger von der Grundanschauung ausgeht, daß Familie, Staat und Kirche bei der Fürsorge für die Jugenderziehung zusammenzuwirken haben, die Schule aber für alle drei Gemeinschaften das gemeinsame Hilfsorgan sei. Ebendarum bilden ja auch die Schulordnungen des 16. Jahrh. fast immer einen notwendigen Bestandteil der Kirchenordnungen (s. Richter, Evang. Kirchenordnungen des 16. Jahrh., Weimar 1846, 2. Bd., und Vormbaum, Evang. Schulordnungen Bd. I, 1860). Verhältnismäßig nur wenige dieser Kirchenordnungen sind es, die eines Abschnittes über die Schulen entbehren, und umgekehrt sind unter jenen Schulordnungen nur wenige, die nicht entweder einen Teil einer Kirchenordnung bilden oder an eine solche sich anlehnen.

Bei der großen Wichtigkeit, welche diese Kirchen- und Schulordnungen des 16. Jahrhunderts für die Geschichte des reformatorischen Schulwesens haben, dürfte eine Übersicht über dieselben an diesem Orte um so mehr am Platze sein, da von den beiden höchst verdienstlichen Sammelwerken (von Richter und Vormbaum) doch keines eine vollständige Aufzählung giebt, und überdies beide Werke nicht allen Lesern dieses Werks zugänglich sein dürften. Und doch ist nichts so geeignet, einen Begriff zu geben von der ausgedehnten pädagogischen Arbeit des 16. Jahrh. als die große Zahl dieser Schulordnungen und Schulpläne. Auf eine sachliche Anordnung nach Familien und Gruppen müssen wir hier verzichten und beschränken uns auf eine chronologische Aufzählung.

Evangelische Kirchen- und Schulordnungen des 16. Jahrhunderts.

1523. Leisniger Kastenordnung, von unbekanntem Verfasser, aber unter Teilnahme Luthers verfaßt, enthält Bestimmungen über Einrichtung einer Knaben- und Mädchenschule, unter der Überschrift: „Ausgabe für die Zuchtschulen“ s. Richter, Evang. K.O. Bd. I, S. 13, vgl. Vormbaum, Evang. Schulordnungen Bd. I, S. 1, Anm. 1525. Stralsunder Kirchenordnung, verfaßt von J. Äpinus, der damals in St. eine Schule leitete: „Van der schole“ s. Richter I, S. 23. Vormbaum S. 1, Anm. — Preußische Landesordnung von Herzog Albrecht von Preußen: „Art. 4. Von Erhaltung der Schulen und deren Vorsteher“ R. I, S. 34. 1526. K.-O. für die Stadt Hall, verf. von Joh. Brenz; „Von der Schul“ R. I, S. 48, vgl. Vormbaum S. 1. Anm. Hartmann und Jäger, Brenz I, S. 93. — Reformatio Hassiae, hessischer Reformationsentwurf, verfaßt von Franz Lambert von Avignon, vorgelegt auf der Homberger Synode v. J. 1526; cap. 59. de universali studio Marpurgensi; cap. 30. de scholis puerorum; cap. 31. de scholis puellarum; cap. 32. de studiosis

pauperibus; cap. 33. de beneficiatis. R. I, S. 68. vgl. Vormbaum S. 3. 1528. Kursächsischer Unterricht der Visitatoren an die Pfarrherren, verfaßt von Melanchthon 1527, gedruckt zu Wittenberg 1528, R. I, S. 77, enthält einen besondern Abschnitt „von den Schulen“ S. 99, der auch unter dem Namen des „sächsischen Schulplans“, oder der „kursächsischen Schulordnung“ bekannt ist, abgedruckt bei Vormbaum S. 1 ff., von umfassendstem und durchgreifendstem Einfluß auf die Gestaltung des Schulwesens, besonders im nördlichen Deutschland. — Braunschweigische Kirchenordnung, verfaßt von Bugenhagen, vom Braunschweiger Rate bestätigt, in niederdeutscher Sprache gedruckt 1528, in hochdeutscher Übersetzung 1531, R. I, S. 106; die auf die Schule bezüglichen Abschnitte bei Vormbaum S. 8. 1529. Baselsche K.=O. vom 1. April 1529, bei Ochs, Gesch. von Basel V, S. 686. Richter I, S. 120, vgl. dazu Bullinger, Hagenbach, Herzog; Abschnitt über die Schulen R. S. 126. — Hamburger K.=O., verfaßt von Bugenhagen, der Braunschweiger nachgebildet, s. R. I, S. 127. Vormbaum S. 18. 1530. K.=O. der Stadt Minden, der braunschweigischen nachgebildet, so bes. auch der Abschnitt über die Schulen R. I, S. 139. — K.=O. der Stadt Göttingen, verfaßt wahrscheinlich von Heinrich Winckel, einem Schüler Melanchthons, Abbild der Braunschweiger, bes. in dem Abschnitt über die lateinische und Jungfrauenschule, s. R. I, S. 142. 1531. K.=O. der Stadt Lübeck, verf. von Bugenhagen, aufs engste an die Braunschw. und Hamburger K.=O. sich anschließend, handelt gleich im ersten Abschnitt von den Schulen für die Jugend, s. R. I, S. 145. — K.=O. für das Lübecksche Landgebiet R. I, S. 149. — K.=O. der Stadt Ulm, verf. von M. Bucer, wie es scheint, nach dem Vorbild der Basler Einrichtungen, enthält Anordnungen über das Schulwesen in Stadt und Land, s. R. I, S. 158, vgl. Pfaff, Gesch. des gelehrten Schulwesens in Württemberg S. 49. 1532. K.=O. der Stadt Soest, verf. von Gerhand Ömeken, nach dem Vorbild der Braunschweiger K.=O., „van scholen 2c.“, s. R. I, S. 166. 1533. Sächsische Visitationsartikel, ergangen bei der zweiten kursächsischen Visitation, enthält Bestimmungen über Schulmeister und Kirchner, s. R. I, S. 228. — Klevesche K.=O., enthält Ermahnungen zur christlichen Kinderzucht und Jugendunterricht, s. R. I, S. 217. — Wittenberger K.=O., mit Verordnungen wegen einer Jungfrauen= und lateinischen Knabenschule, s. S. I, S. 220. Vormbaum S. 27. 1534. Straßburger K.=O., entworfen nach den Beschlüssen einer 1533 gehaltenen Synode, mit einem Abschnitt: „Der Jugend halb“, s. R. I, S. 236. — K.=O. der Stadt Bremen, verf. von Joh. Timann, mit Benützung der Braunschw. und Hamburger K.=O.; Kap. 6 handelt von den Schulen, mit Verweisung auf Melanchthons Unterricht der Visitatoren, s. R. I, S. 246. 1535. Pommersche K.=O., erlassen von den beiden Herzogen Barnim und Philipp auf dem Landtag zu Treptow, trägt ganz den Bugenhagenschen Typus, giebt Bestimmungen über Schulen und die Universität Greifswalde, s. Richter I, S. 252. — Ordnung für die Grafschaft Catzenelnbogen s. R. I, S. 261: „Der Jugend zu gut sollen Schulen angerichtet werden 2c.“ 1536. K.=O. der Stadt Hannover, verf. von Urbanus Rhegius, R. I, S. 276, die Abschnitte über lateinische und deutsche Schulen bei Vormbaum S. 32. — Ordnung der Lehre für den latein. Schulmeister in Heilbronn s. Pfaff, Gesch. des gel. Schulwesens in Württemberg S. 47. — Markgräflich Baden=Durlachsche Schulordnung, aus einem alten Stadtbuche Durlachs, s. Vormbaum S. 30. — Nassauische Instruktion für Pfarrherrn und Kirchendiener, s. R. I, S. 278: „Von der Kinderzucht.“ 1537. Hessische Ordnung betr. die Visitatoren, Pfarrherrn 2c., s. R. I, S. 285: „Von den Schulen.“ Vormbaum S. 33. — Frankfurter Schulordnung, entworfen von Jakob Micyllus, s. Vormb. S. 631. 1538. Lippesche K.=O., durch die Verordneten der Landschaft, verf. von Timann und Buxschot, approbiert von den Wittenberger Theologen, s. R. II. S. 494: „Vom Küsteramt und den Dorfküstern.“ 1539. K.=O. der Stadt Northeim, verf. von Corvinus, s. R. I, S. 288: „Von

der Schule." — Hamburger K.-O., entworfen von Äpin, R. I, S. 320: „Von Visitation der Schulen." 1540. Brandenburger K.-O., verf. unter Joachim II. von Stratner, Buchholzer, Matth. von Jagow u. a., s. R. I, S. 333: „Von den Schulen." — Meißnischer Visitationsabschied, s. R. I, S. 321: „Der Kirchner Amt." — Preußische Artikel s. R. I, S. 336: „Über Annahme und Unterhaltung der Schulmeister rc." 1542. Schleswig-Holsteinische K.-O., verf. von Bugenhagen, angenommen auf einem Landtag zu Rendsburg, meist an die braunschweigsche K.-O. sich anschließend; s. Richter I, S. 353 ff.; die auf die Schule bezüglichen Abschnitte, meist mit der Hamburger und Lübecker K.-O. übereinstimmend s. bei Vormbaum S. 34. — K.-O. für Calenberg-Göttingen, unter der vormundschaftlichen Regierung der Herzogin Elisabeth verfaßt von Corvinus, enthält Bestimmungen über den Katechismusunterricht (R. I, S. 364), und als Ergänzung eine 1545 getroffene Anordnung in betreff des Schulwesens (R. I, S. 367). 1543. K.-O. der Stadt Osnabrück, verf. von Hermann Bonnus nach Bugenhagenschen Vorbildern, enthält wie diese einen Abschnitt über Schulen und Schulmeister, über deutsche Schulen, s. R. II, S. 24. — Kölnische Reformation, eine für die beabsichtigte Einführung der Reformation im Erzbistum Köln von Melanchthon und Bucer, unter Mitwirkung von Pistorius, Hedio und Sarcerius verfaßte, von dem Kurfürst-Erzbischof Hermann von Wied genehmigte, sehr ausführliche Kirchen- und Schulordnung, die freilich in Cöln niemals eingeführt worden, aber in Hessen eine Zeitlang im Gebrauch gewesen ist, s. Richter II, S. 30 ff.; die Schulordnung bei Vormbaum S. 403. — K.-O. für Braunschweig-Wolfenbüttel, verf. von Bugenhagen unter Mitwirkung von Corvin und Görlitz, publiziert während der Occupation der Br.-Wolfenbüttelschen Lande durch die schmalkaldischen Bundesfürsten, aber von Herzog Heinrich bald wider beseitigt. s. Richter II, S. 56; der „ander Teil, die Schulen belangend" bei Vormbaum S. 44. 1544. Hadelnsche K.-O., von andern ins Jahr 1526 gesetzt, aber wahrscheinlich der Schleswigschen K.-O. vom J. 1542 nachgebildet und 1544 unter Herzog Franz eingeführt, s. R. II, S. 72; „das ander Stück von den Schulen und Schulmeistern" bei Vormbaum S. 52. — K.-O. der Stadt Hildesheim, verf. von Bugenhagen, Winkel und Corvin, meist der Braunschw. K.-O. von 1543 entlehnt, so bes. auch „der andre Teil, die Schulen betreffend", s. R. II, S. 79. 1545. Reformatio Wittebergensis, zwar keine eigentliche Kirchen- und Schulordnung, sondern ein von Melanchthon entworfenes Bedenken, das zum Zweck christlicher Reformation und Religionsvergleichung dem Reichstag vorgelegt zu werden bestimmt war, aber doch von großer Wichtigkeit, weil die hier aufgestellten Grundsätze dann zum Teil später praktische Anwendung gefunden haben, bes. in der Mecklenb. K.-O. von 1552. Der fünfte Teil handelt „de conservandis studiis necessariae doctrinae et de scholis", s. R. II, 92. 1546. Goldberger Schulordnung, verf. zunächst für die Schule zu Goldberg von Valentin Trotzendorf und unter Autorität des Herzogs Friedrich II. von Liegnitz ins Leben getreten, bald aber auch in weiteren Kreisen zu Grunde gelegt, da eine Reihe von Schulen bes. zwischen Oder und Elbe nach Trotzendorfs Rat und nach Goldbergs Muster organisiert wurden, s. Vormbaum S. 53. Raumer I, S. 171 ff. — Württemb. Instruktion an die Visitationsräte s. Pfaff S. 63. — Ravensburger Schulordnung s. Pfaff S. 59. 1548. Eßlinger Schulordnung s. Pfaff S. 54. 1549. Erste Öhringer Schulordnung s. Pfaff S. 60. 1552, Mecklenburger K.-O., verf. auf Befehl des Herzogs Johann Albrecht durch den Rostocker Professor Johann Aurifaber und einige andere, revidiert, approbiert und ediert von Melanchthon, daher dieser oft geradezu als Verfasser bezeichnet wird, eine für die ganze norddeutsche Kirche sehr wichtig gewordene Kirchen- und Schulordnung s. R. II, S. 115; der vierte Teil handelt „von Erhaltung christlicher Schulen und Studien", s. Vormbaum S. 59. — Buxtehuder Kirchen- und Schulordnung, verf. von Äpin, s. R. II, S. 503, die Schulordnung abgedruckt in der Buxtehuder Schulgeschichte.

Stade 1765. — Züricher Schulordnung, von H. Bullinger u. a. entworfen, widerholt verbessert 1555, 56, s. Wirz, Urk. z. Zürcher Schulwesen. 1553. Magdeburger Schulordnung, Ludi literarii Magdeburgensis ordo, leges ac statuta. autore Godescalco Praetorio, p. I. de statu rei scholasticae, p. II. de officiis professorum, p. III. de officio scholasticorum, s. Vormbaum S. 412. — Neubrandenburger Schulordnung, ludus literarius Neobrennopyrgi etc. quomodo gubernetur, s. Vormbaum S. 433. 1554. Pfalz-Neuburgische Schulordnung, wie dieselbige in Otto Heinrichs, Pfalzgrafen bei Rhein &c. Fürstentum gehalten werden soll, nach dem Vorbild des sächsischen Visitationsbüchleins; sie bildet einen Anhang zu der Pfalz-Neuburgischen K.-O. von demselben Jahre, s. R. II, S. 146 ff. 1555 Wittgensteinsche K.-O., aus dem Archiv zu Berleburg auszugsweise mitgeteilt von Jacobson, Quellen des evang. K.-Rechts f. Rheinland und Westfalen; s. R. II, S. 160; „Von Schulen" S. 162. 1556. Waldecksche K.-O., eingeführt durch Mandat der Grafen Philipp, Wolradt, Johann und Samuel, s. R. II, S. 169; „von den Schulen" S. 175. — Kurpfälzische Schulordnung, erlassen für die Kurpfalz von Pfalzgraf Otto Heinrich, nachdem dieser dem Kurfürsten Friedrich II. succediert war, — fast wörtlich der Mecklenburger K.-O. von 1552 entlehnt, abgedruckt bei Hautz, Lycei Heidelb. origines et progressus 1856, und bei Vormbaum S. 66. 1557. Sächsische Generalartikel, verfaßt aus Anlaß einer 1555—57 im Kurfürstentum Sachsen gehaltenen Visitation, „die erste organische Kirchengesetzgebung der Kurlande", s. R. II, S. 178, „von Kirchen- und Schuldienern" S. 183, „von Schulen und Dorfküstern" S. 186. — Pfalz-Zweibrückensche K.-O., geschöpft bes. aus der Wüttemb. von 1553 und aus der Mecklenburgischen von 1552, resp. 1544, eingeführt, nach vorausgegangener Begutachtung durch Brenz und Melanchthon, von Herzog Wolfgang von Pfalz-Zweibrücken, später auch in mehreren anderen Territorien weit verbreitet, s. R. II, S. 194; der vierte Teil „von Erhaltung christlicher Schulen und Studien" S. 197. 1558. Augsburger Schulordnung für das St. Anna-Gymnasium, Augustani gymnasii ad D. Annae constitutio ac docendi discendique ratio, verfaßt wahrscheinlich von H. Wolf bald nach seiner Übernahme des Rektorats, s. Vormbaum S. 437. 1559. Die (sogen.) große Württembergische K.-O., erlassen von Herzog Christoph unter dem Titel: „Summarischer und einfältiger Begriff, wie es mit der Lehre und Ceremonieen in den Kirchen unseres Fürstentums, auch derselben Kirchen anhangenden Sachen und Verrichtungen bisher geübt und gebraucht, auch fürohin mit Verleihung göttlicher Gnaden gehalten und vollzogen werden soll". Die in ihr enthaltene Schulordnung ist eine der bedeutendsten des 16. Jahrh., ein vielbenütztes Muster für die Schulgesetzgebung anderer Länder, s. über dieselbe Pfister, H. Christoph S. 475 ff. Hartmann und Jäger, Brenz I, S. 299. Schmidt, Gesch. der Pädagogik III, S. 109. Abgedruckt ist sie neuestens in Reyschers Sammlung der württemb. Gesetze Bd. VIII und Bd. XI, bei Richter II, S. 198 ff., die darin enthaltene Schulordnung bei Vormbaum S. 68 ff. Eine zweite Ausgabe, die namentlich in der Schulordnung manche wichtige Veränderungen enthält, erschien unter Herzog Ludwig 1582. — Genfer Schulordnung, verfaßt von Calvin und Beza aus Anlaß der Neuorganisation des Genfer Schulwesens 1558 und 59, ganz im Anschluß an die von Johann Sturm in Straßburg eingeführten Grundsätze. Eine deutsche Übersetzung erschien als Anhang zu der Genfer K.-O. oder den Ordonnances ecclésiastiques de Genève zu Herborn 1593, s. Richter I, S. 342. Ein Abdruck der Schulordnung bei Vormbaum S. 477. 1560. Mömpelgarder K.-O., ein Auszug aus der Württemb. von 1559, mit einem Abschnitt „Von den Schulen", s. R. II, S. 222. — Stralsunder Schulordnung, Ordnung der deutschen Schulen, Vormbaum S. 479. 1561. Ordnung des Stralsunder Gymnasiums, ebendas. S. 480. 1562. Jeversche Kirchen- und Schulordnung, Überarbeitung einer früheren ungedruckten, s. R. II, S. 225. — Magdeburgische Visitationsartikel, erlassen aus Anlaß einer Visitation, die

auf Befehl des Erzbischofs Sigismund, Markgrafen von Brandenburg, in den beiden Stiftern Magdeburg und Halberstadt vorgenommen wurde, abgedruckt bei Dreyhaupt, Beschreibung des Saalkreises I, S. 290; auszugsweise bei R. II, S. 228. „Von Schulen" S. 229. 1563. Pommersche K.-O., verf. von Paul von Rhoda, Georg Venediger und Jakob Runge, approbiert von den Wittenberger Theologen, sowie von mehreren pommerschen Synoden und Landtagen, gedruckt zu Wittenberg, neuer Abdruck besorgt von Otto 1854, die auf die Schule bezüglichen Abschnitte bei Vormbaum S. 165. 1564. Pfälzische Kirchenratsordnung, verf. von dem Kanzler Christoph Ehem, s. R. II, S. 275, über Kirchen- und Schuldiener S. 279, von Schulen und dem Collegium Sapientiae S. 281. — Lüneburger K.-O., erlassen von Herzog Heinrich und Wilhelm, mit Benützung der Mecklenb. v. J. 1552, s. R. II, S. 285, der Abschnitt über die Schulen bei Vormbaum S. 178. — Brandenburger Schulordnung, Harmonia de ratione institutionis scholasticae etc., verf. von Johann Garcäus, s. Vormbaum S. 519. 1565. Konstitution und Ordnung des Pädagogiums zu Heidelberg, unter Kurfürst Friedrich III., s. Hautz, Gesch. der Neckarschule; Ders., Jubelfeier der dreihundertj. Stiftung rc.; Ders., Die erste Gelehrtenschule reform. Bekenntnisses in Deutschland (1855); Vormbaum S. 179. 1566. Wismarer Schulordnung s. Vormb. S. 547. — Leiningensche K.-O., komponiert aus der Württemb. und Mecklenb., s. R. II, 288. 1568. Preußische Bischofswahl, eines der bedeutendsten Kirchengesetze des Herzogtums Preußen, s. R. II, S. 297, Von den Schulen rc. S. 302. 1569. Braunschweig-Wolfenbüttelsche K.-O., verf. von Martin Chemniz und Jakob Andreä, publizirt von Herzog Julius; die Abschnitte über das Schulwesen bis auf geringe Abweichungen ganz aus der Württemb. K.-O. von 1559, s. R. II, S. 318. 1570. Breslauer Schulordnung, verf. von dem Schüler Trotzendorfs, P. Vincentius, vom Stadtrate bestätigt, eine der wichtigsten und ausführlichsten Schulordnungen des 16. Jahrh., s. Vormbaum S. 184 ff. — Walkenrieder Schulordnung, für die 1557 in dem ehemaligen Cisterzienserkloster Walkenried gegründete Schule, verf. von deren erstem Rektor Johannes Mylius (1557—84), s. Vormb. S. 548. 1571. Lippesche K.-O., verf. von Exter, revidiert von Andreä, s. R. II, 337, der Abschnitt über die Schule bei Vormb. S. 222. — Gandersheimer Schulordnung, forma et constitutio reip. lit. in ill. paedagogio Gondersheimensi, s. Vormb. S. 557. 1572. Brandenburgische Agende, mit einem kurzen Abschnitt über die Schulen, aus der K.-O. von 1540, s. R. II, S. 348. — Güstrower Schulordnung, leges latae pro alumnis scholae Gustroviensis, s. Raspe, Zur Geschichte der Güstrower Domschule, 1853; Vormb. S. 576. 1573. Oldenburger Kirchen- und Schulordnung s. R. II, S. 353. — Hoyasche K.-O., mit Bestimmungen über den Katechismusunterricht der Küster, über die Schulen rc. s. R. II, S. 353. Brandenburgische Visitations- und Konsistorialordnung, erlassen von Kurfürst Johann Georg, s. R. II, S. 358; die Abschnitte über das Schulwesen S. 374 ff., auch bei Rönne, Unterrichtswesen des preuß. Staats, Bd. I, bei Vormb. S 226. — Herzoglich sächsische Schulordnung, Ratio administrandi scholas trivialis etc., Jena 1573, unterz. von den Visitatoren Widebram, Stößel, Morlin, Mirus rc., s. Vormb. S. 580. 1575. Altdorfer Schulordnung, erlassen vom Rat der Stadt Nürnberg, s. Vormb. S. 606. 1576. Hieronymus Wolfs Deliberatio de Augustani gymnasii ad S. Annae instauratione, freilich mehr Schulbericht als Schulordnung, s. Vormb. S. 467. 1579. Frankfurter Schulordnung, Vormb. S. 631. 1580. Kursächsische K.-O., erlassen von Kurfürst August, verf. unter Jakob Andreäs Einfluß und daher meist der Württemb. großen K.-O. von 1559, zum Teil wörtlich, nachgebildet, s. R. II, S. 401, die darin enthaltene Schulordnung bei Vormb. S. 230. Unter den Kirchen- und Schulordnungen aus der zweiten Hälfte des 16. Jahrh. eine der wichtigsten. — Zürcher Landschulordnung, s. Wirz, Hist. Darstellung rc., S. 361. 1581.

Braunschweig-Grubenhagensche K.-O., verf. von Schelhammer, approbiert von Chemniz, publiziert von Herzog Wolfgang von Grubenhagen, s. R. II, S. 452, der Abschnitt von den Schulen S. 454. — Brieger Schulordnung, ill. scholae Bregensis constitutiones, verf. von Rektor Sick in Brieg, publiziert von Herzog Georg von Liegnitz, s. Vormb. S. 297. — Hoyasche K.-O. (Teil IV von Erhaltung des Predigtamts und der Schulen) s. R. II, S. 456. 1582. Neue Ausgabe der Württemb. Schulordnung (vgl. d. J. 1559) unter Herzog Ludwig. — Ordnung der Heidelberger Neckarschule, s. Vormb. S. 346. 1583. Nordhäuser Schulordnung, s. Vormb. S. 362. 1585. Niedersächsische (Lauenburger) Kirchen- und Schulordnung, verf. von Puchenius, s. R. II, S. 469, die Schulordnung bei Vormb. S. 396. 1587. Ordnung der Heidelberger Neckarschule, s. Vormb. S. 640. 1589. Ordnung des Stephaneums in Aschersleben, s. Vormb. S. 640. 1590. Saynsche Kirchen- und Schulordnung, s. R. II, S. 478. 1591. Statuta et leges scholae Stralsundensis, s. Vormb. S. 486. 1596. Burgsteinfurter Schulordnung, s. Vormb. S. 646. 1598. Straßburger K.-O., s. R. II, S. 479, der Abschnitt über die Schulen bei Vormb. S. 400. 1599. Neue Schulordnung für die Stadt Eßlingen, verf. von Lucas Osiander, s. Pfaff, Gesch. des gel. Schulwesens in Württemberg, S. 56.

Durch alle diese Kirchen- und Schulordnungen, so verschieden sie auch sonst nach Ursprung und Charakter sein mögen, geht als gemeinsamer Grundgedanke der Grundsatz, daß Kirche und Staat bei den Angelegenheiten der Schule in gleicher Weise beteiligt, daß ebendaher die Schule beiden, dem Wol des bürgerlichen und des religiösen Gemeinwesens, in gleicher Weise zu dienen verpflichtet sei. Die christliche Obrigkeit ist berufen, nicht bloß das weltliche Regiment zu führen, sondern auch in der Kirche die rechte Lehre zu erhalten, Ordnung und Frieden zu schaffen und zu erhalten (vgl. Richter, Gesch. der evang. Kirchenverfassung, S. 102). Da aber zu beidem, zu Erhaltung der Kirche und des Predigtamts, wie zum weltlichen Regiment und Haushaltung rechtschaffene, weise, gelehrte, geschickte und gottesfürchtige Männer gehören, und da die Schulen die rechten von Gott verordneten Mittel sind, darin solche Leute auferzogen werden mögen, deswegen hat die weltliche Obrigkeit für Anrichtung, Beaufsichtigung und Leitung der Schulen zu sorgen; sie bedient sich aber zu diesem Zweck derselben Ämter, die zur Verrichtung der Kirchendienste verordnet sind — der Konsistorien, Superintendenten, Pastoren, Diakonen ꝛc. (vgl. z. B. die Einleitung zu der württemb. Schulordnung und großen K.-O. von 1559). Im einzelnen ist dann freilich das Zusammenwirken der bürgerlichen und kirchlichen Organe bei der Schulgesetzgebung und Schulverwaltung sehr verschieden bestimmt worden (vgl. die stärkere Beteiligung des Laienelements z. B. in den Bugenhagenschen Schulordnungen für Hamburg und Lübeck ꝛc.), aber der allgemeine Grundsatz einer gemeinsamen Beteiligung weltlicher und geistlicher Behörden bei Leitung des Schulwesens, die Anschauuug, daß das Schulwesen ein sogen. causa mixta sei, wird nirgends verleugnet.

Die Reformation hat also das vom Mittelalter her ererbte Band zwischen Kirche und Schule nicht gelöst noch gelockert, sondern vielmehr nur um so fester geknüpft. Aber sie hat auch neben der Kirche den Staat, die bürgerliche Gemeinde, die Familie, ja „alle, so Christen sein wollen" (Luther), zur gemeinsamen Mitarbeit an der gemeinsamen Aufgabe der Jugenderziehung und Bildung mit heranzuziehen und jedem seine besonderen Aufgaben zu wahren gesucht.

B. Mit diesen Bestimmungen über Objekt und Subjekt der Erziehung hängen aufs engste zusammen die Anschauungen der Reformatoren über das Erziehungsziel und Bildungsideal (vgl. hierzu den Artikel Bildungideale Bd. I, S. 740).

Familie, Staat, Kirche haben sich in das Erziehungsgeschäft deswegen zu teilen, weil der Zögling erzogen und gebildet werden soll zum Menschen, zum Bürger und um Christen, oder zu einem brauchbaren Glied der drei von Gott geordneten Stände,

des Hausstandes, des Staates, der Kirche. Diese drei Erziehungsziele schließen aber nach reformatorischer Anschauung einander keineswegs aus: sie haben ihre objektive oder ideale Einheit in der Idee des Reiches Gottes, ihre subjektive oder reale Einheit in dem zu erziehenden menschlichen Individuum. Ebendamit haben wir bereits das höchste Erziehungsziel und Bildungsideal der reformatorischen Pädagogik ausgesprochen: es ist, subjektiv ausgedrückt, Erziehung des Menschen zum Christenmenschen oder des Individuums zur christlich-sittlichen Persönlichkeit; objektiv ausgedrückt Erziehung für den Dienst Gottes oder für das Reich Gottes. Mit beiden Bestimmungen hat die Reformation nicht etwa ein neues Bildungsideal aufgestellt, sondern nur die ursprüngliche Forderung des Christentums als der Religion der Gottmenschheit widerhergestellt, daß der Mensch erzogen werden soll zur Gotteskindschaft und zur wahren Menschlichkeit, zum Leben in Gott und in der Gemeinschaft Gottes durch Christum, ebendamit aber auch zum gottgefälligen und menschenwürdigen Leben in dieser Welt und dem gottgeordneten weltlichen Lebensberuf. Mit dieser ihrer echt evangelischen und echt christlichen, weil gottmenschlichen Fassung des Bildungsideals stellt sich die Reformation in Gegensatz gegen die beiden entgegengesetzten, aber gleich einseitigen Bildungsideale des Mittelalters — gegen das abstrakt kirchliche des mittelalterlichen Katholizismus, aber auch gegen das abstrakt humanistische des vorreformatorischen Humanismus. Jener will den Menschen allerdings auch zum Dienst Gottes und für das Reich Gottes erziehen, aber der Idee des Gottesreichs schiebt er den Begriff der Kirche unter, dem Dienst Gottes den Gehorsam gegen die vorgeblichen Stellvertreter Gottes auf Erden, und sieht daher das höchste Erziehungsziel darin, daß jeder Einzelne zur unbedingten Unterwerfung unter die Macht der Kirche erzogen werde.

Dieser katholisch-kirchlichen Ausbeutung der Erziehung und Bildung war der Humanismus gegenübergetreten mit seiner Forderung, daß der Mensch zum Menschen erzogen, und daß Maßstab und Mittel zu solcher rein menschlicher Bildung geschöpft werden aus den Quellen der antik-klassischen Welt und Litteratur. Aber indem hier das Reinmenschliche mit dem Bloßmenschlichen verwechselt, über den Lichtseiten die Schattenseiten des heidnischen Altertums übersehen und unter dem Schein des Klassizismus die heidnische Weltanschauung wider eindringt: so droht ein geradezu unsittlicher und widerchristlicher Humanismus in der Erziehung zur Herrschaft zu gelangen.

Im Gegensatz gegen beide Einseitigkeiten, das äußerlich-kirchliche Bildungsideal des Katholizismus, und das beschränkt humanistische, hat die Reformation das gottmenschliche Erziehungs- und Bildungsideal des Christentums widerhergestellt, das für alle Zukunft das allein berechtigte bleiben wird. Denn für den Menschen, der nach Gottes Bild zur Gottesgemeinschaft geschaffen, für den Christen, der durch Jesum Christum den Gottmenschen erlöst und durch die Taufe dem Lebensgebiet Christi einverleibt ist, kann es kein höheres Ziel geben, als daß er ein Gottesmensch werde durch Christum, ein Glied und Erbe des alle anderen geistigsittlichen und ewigen Güter in sich schließenden höchsten ethischen Gemeinwesens, des Gottesreichs; ein Diener Gottes in Christo und darum auch in Christo ein Herr aller Dinge (Luther, De libertate christiana. 1520).

Dieses höchste Ziel, die Erziehung für das Reich Gottes, schließt, wie wir gesehen haben, die einzelnen Erziehungszwecke, die Vorbildung für die besonderen irdischen Lebensstellungen nicht aus, sondern ein, weil und sofern ja auch diese weltlichen Berufsarten auf Gottes Ordnung beruhen und als ein Dienst Gottes zu führen sind. So hat gerade die Reformation den Bildungsbegriff ebensosehr erweitert, als gegliedert und nach verschiedenen Gebieten näher bestimmt. Es giebt nunmehr eine den realen Lebensverhältnissen entsprechende Manigfaltigkeit der Bildungsziele und Erziehungszwecke. Nicht bloß „der Pfaffheit halber und von wegen der geistlichen Pfründen" sollen Schulen errichtet und die Kinder zur Schule geschickt werden, wie bisher so manche geglaubt hatten, daß nur für Geistliche und Mönche Unterricht und Bildung nötig und nützlich

sei, während das niedere Volk oder auch die Herren von Adel und Ritterstand ihrer nicht bedürfen. Vielmehr bedarf man gottesfürchtiger und geschickter Leute in allen Ständen; die wachsen aber nicht auf den Bäumen, entspringen auch nicht aus einem Felsen, sondern sie wachsen und entspringen aus der Jugend. Will man Leute haben, so muß man sie selbst aufziehen (Brenz, Hall. K.=O. 1526). So giebt es also jetzt nach der Anschauung und Forderung der Reformatoren nicht bloß eine gelehrte Bildung für die verschiedenen geistlichen und weltlichen Berufsarten, sondern auch eine allgemeine Volksbildung, eine Bildung und Erziehung, die auch den hart arbeitenden Unterthanen zu gut kommen soll; es giebt eine Bildung und Bildungsanstalten für den Handwerker= und Gewerbestand in den Städten, besondere Rechen= und Schreibschulen für Kaufleute u. dgl., wie Katechismusschulen für das Landvolk, Lateinschulen, Gymnasien u. s. w. zur Vorbildung für die Universitäten; es giebt eine weibliche wie eine männliche Bildung, Mädchen= und Jungfrauenschulen wie lateinische und deutsche Knaben= und Jungenschulen, da die Schrift nicht den Männern allein zugehört, sondern auch den Weibern, so mit den Männern gleich eines Himmels und ewigen Lebens warten (Brenz a. a. O.). Kurz, es giebt jetzt seit der Reformation wie ein für alle gemeinsames christlich=menschliches Erziehungsziel, so auch wider eine dem erweiterten Gesichtskreis und den komplizierten Anforderungen des modernen Lebens entsprechende Manigfaltigkeit der Bildungszwecke und Bildungsmittel, von der weder die antike Welt noch das Mittelalter eine Ahnung gehabt hatte vgl. Palmer, Evang. Pädagogik S. 120).

In erster Linie freilich steht den Reformatoren immer bei allen ihren pädagogischen Wünschen, Ratschlägen und Anordnungen die Vorbildung zum geistlichen Beruf, zur Amtsthätigkeit in Predigtamt, Seelsorge und Gemeindeleitung. So fest die Reformatoren halten an der evangelischen Grundlehre vom priesterlichen Charakter aller Christen, die in der Taufe durch den Glauben dem Hohepriester Christus eingeleibt sind, so sehr sie den „geistlichen“ und „priesterlichen“ Charakter für alle Gläubigen in Anspruch nehmen und eben aus diesem Grunde auch eine christliche Unterweisung aller verlangen, so sehr betonen sie (insbes. Luther, vgl. Köstlin, Luther Theol. I, 326. II, 124. 538) doch auch das andere, daß um der Ordnung willen niemand befugt sei, den Dienst des Wortes und die Verwaltung der Sakramente in der Gemeinde zu üben, als wer dazu ordnungsmäßig berufen (nisi rite vocatus) und für diesen Beruf in gehöriger Weise vorgebildet sei. Nicht ein priesterliches Amt mit unauslöschlichem Charakter, aber ein ministerium verbi divini, einen heiligen Dienst Gottes und der Gemeinde sehen sie in dem Predigtamt, und verlangen daher als Vorbedingung für dasselbe nicht eine klerikale Standeserziehung, wohl aber eine geistliche Berufsbildung, und legen auf diese um so größeren Wert, je mehr die Schwarmgeister und widertäuferischen Sekten des Reformationszeitalters in ihrem Pochen auf eine angebliche höhere Erleuchtung den geistlichen Beruf gering achteten und eine wissenschaftliche Vorbildung für denselben für unnötig oder gar schädlich erklärten. Ihnen gegenüber erinnert die kursächsische Schulordnung vom Jahre 1528 (Vormbaum S. 1 ff.) daran, welch ein gefährlicher Wahn es sei zu glauben, daß ein Prediger keine besondere Vorbildung bedürfe, daß es für ihn genug sei deutsch lesen zu können. Vielmehr müsse, wer andere lehren soll, eine große Übung und sonderliche Schicklichkeit haben; die zu erlangen, müsse man lange und von Jugend auf lernen. Denn es ist nicht eine geringe Kunst, die auch nicht möglich ist, daß sie ungelehrte Leute haben, andere klar und richtig lehren und unterrichten. „Um der Kirche willen, d. h. zunächst um des Predigtamtes willen, sagt Luther, müsse man christliche Schulen unterhalten; denn Gott erhält die Kirche durch die Schulen. Junge Schüler und Studenten sind der Kirche Quell und Samen.“ „Schulen sind Brünnlein und Quellen der Stadt Gottes, officinae und Werkstätten des heiligen Geistes, darinnen er die jungen schönen Köpfe artet, formieret und zurichtet zu seinem Dienst“ (Anhang zur preuß. K.=O. von 1568, s. Richter, K.=O. II, S. 299). Dazu vor allem sind, wie die württembergische Schulordnung v. J. 1559

(Vormbaum S. 68) gleich im Eingange sagt, „von Gott die Schulen verordnet, damit darin zum heiligen Predigtamt rechtschaffene, weise gelehrte, geschickte und gottesfürchtige Männer erzogen werden", und die fast gleichlautende kursächsische Schulordnung von 1850 führt noch weiter den Gedanken aus, daß die rechten Prediger jetzt nicht mehr vom Himmel also gegeben werden, wie an dem heiligen Pfingstfeste geschehen, da aus den unverständigen Jüngern Christi in einem Augenblick gelehrte Männer promovieret, die aller Sprachen Erkenntnis unter der Sonne, wie auch den rechten eigentlichen Verstand heiliger prophetischer Schrift erlangt, sondern es müssen durch ordentliche und von Gott gegebene Mittel der Schulen etliche viel Jahre erst die Ingenia mit großer Mühe und Arbeit abgerichtet und erzogen werden, welche der Allmächtige vor andern mit Zuneigung und Geschicklichkeit zu dem Studium begabt, daß mit der Zeit aus ihnen weise, gelehrte, verständige Männer gezogen werden, welche alsdann der Kirche Gottes nützlich dienen und zu denen Regimenten gebraucht werden mögen." (Bei Vormbaum S. 230 fg.)

So erscheint durchweg den Reformatoren und reformatorischen Schulordnungen der Predigerberuf als die eigentliche Blüte des allgemeinen Christenberufs und darum auch die Heranbildung der künftigen ministri verbi divini als höchste Aufgabe des Unterrichts und Schulwesens. Den „Ausbund" unter der Jugend will Luther zu Predigern, Lehrern und andern geistlichen Ämtern bestimmt wissen, und so galt es ja Jahrhunderte lang als ein Axiom in der evangelischen Kirche, daß die fähigsten Köpfe wo möglich zum Studium der Theologie zu bestimmen seien, daß aber auch der theologisch-kirchliche Beruf der gründlichsten und sorgfältigsten Vorbildung bedürfe.

Dabei ist aber doch der Gesichtskreis der Reformatoren kein so beschränkter theologisch-kirchlicher, daß sie bei ihren pädagogischen Ratschlägen und Einrichtungen ausschließlich oder auch nur in einseitiger Weise die „geistliche", d. h. pastorale Berufsbildung im Auge gehabt, andere „weltliche" Berufsarten und Bildungsziele daneben verachtet oder übersehen hätten. Geistlichen Standes sind ja nach evangelischer Lehre (vgl. z. B. Luthers Schrift an den christlichen Adel 1520) alle Christen vermöge der einen Taufe, des einen Evangeliums, des einen Glaubens; in jedem Stand und Beruf soll der Christ jenen seinen geistlichen Charakter bethätigen, in jeden Amt und Werk soll er Gott und der übrigen Christenheit dienen, und so ist es denn auch Elternpflicht, die Kinder Gott dem Herrn zuzurüsten, daß sie Gott andern zu Nutz brauchen könne in jedem menschlichen Amt und Lebensberuf. „Nicht bloß zur Kirche" bedarf man geschickter und gottesfürchtiger, wolerzogener und gründlich gebildeter Leute, sondern auch „zu dem weltlichen Regiment, das Gott auch will haben". (Kursächs. Schulordnung v. 1528.) Und „ob schon keine Seele noch Himmel noch Hölle wäre und wir sollten allein das zeitliche Regiment ansehen nach der Welt: bedürfte nicht dieses vielmehr guter Schulen und gelehrter Leut denn das geistliche? So wäre allein diese Ursache genugsam, die allerbesten Schulen, beide für Knaben und Mädchen, an allen Orten aufzurichten, daß die Welt, auch ihren weltlichen Stand recht zu halten, bedarf feiner, geschickter Männer und Frauen." (Luther 1524, dazu besonders seine an Laz. Spengler gerichtete Predigt, daß man Kinder zur Schule halten solle. 1530.) So steht den Reformatoren neben der geistlichen jede Art von weltlicher Berufsbildung als gleichberechtigter Bildungs- und Schulzweck. Und wo möglich noch stärker als Luther und Melanchthon in den angeführten Stellen haben solche Männer, die mitten im praktischen Leben standen und die praktischen Zwecke eines städtischen Gemeinwesens im Auge hatten, wie Brenz, Bugenhagen, Zwingli u. a., gerade diese weltlichen, bürgerlichen Bildungszwecke hervorgehoben.

Sei es doch auch bei den Heiden schon für nötig angesehen worden — sagt Brenz in der Hallischen K.-O. von 1526 — öffentliche Schulen zur Erhaltung und Erstattung bürgerlicher Versammlung anzurichten: um so mehr sollten christliche Eltern ihre Kinder zur Schul schicken um der Ehre Gottes und um des Nutzens der ganzen Gemeinde willen, dem ein züchtig wol aufgezogen Kind mit der Zeit dienstlich sein möcht.

Die Jungen seien ja der höchste Schatz einer Burgerschaft, die besten zukünftigen „Mauren, Heg und Steg" einer Stadt 2c.

Nicht bloß gute Prediger, gute Schulmeister — sagt Bugenhagen — sollen aus den Kindern mit der Zeit werden, sondern auch gute Rechtsverständige, gute Ärzte, gute, gottesfürchtige, tüchtige, ehrliche, redliche, gehorsame, freundliche, gelehrte, friedsame, nicht wilde, sondern fröhliche Bürger, die auch fortan ihre Kinder zum Besten mögen halten und so fortan Kindeskind." (Braunschw. Schulordnung v. 1528.) Wie Zwingli in seiner Erziehungsschrift v. J. 1523 insbesondere auch den „gemeinen Nutzen", „das Vaterland", — also die weltlich nationalen Bildungsziele hervorhebt, werden wir unten noch sehen. Aber auch die württemb. K.=O. von 1559, die kursächsische von 1580 u. a. heben neben dem kirchlichen, doch ebenso bestimmt auch diesen weltlich=politischen Zweck der Schulen hervor: sie sind ihnen die gottverordneten Mittel, nicht blos zum h. Predigtamt, sondern auch zur weltlichen Obrigkeit, zeitlichen Ämtern, Regiment und Haushaltung rechtschaffene, weise, gelehrte und gottesfürchtige Männer zu erziehen. Denn so wenig einer durch unmittelbare Erleuchtung des heil. Geistes ohne Unterricht zum Predigtamt tüchtig wird, ebensowenig befähigt das dem Menschen eingepflanzte Licht der Natur für sich allein zum richtigen Urteil über weltliche Dinge, vielmehr „bezeugt die tägliche Erfahrung, wie aus Mangel der Studien in den Regimenten mehrmals beschwerliche Sachen vorfallen, dadurch die Unschuldigen wider die Billigkeit untergedruckt werden mögen 2c. 2c."

Beiderlei Erziehungsziele aber sind wider darin eins, daß sie als Bedingung ihrer Verwirklichung ein Dreifaches erfordern: nämlich 1) religiöse, 2) sittliche und 3) geistige Bildung und Erziehung, oder daß die Jugend mit der Furcht Gottes, mit rechter Lehr und guter Zucht wol unterrichtet und erzogen werde, denn gottesfürchtige und geschickte Männer sind es, die zu dem heiligen Predigtamt, weltlicher Oberkeit, zeitlichen Ämtern, Regimenten und Haushaltung gehören (vgl. z. B. die württemb. Schulordnung v. 1559 bei Vormbaum S. 68. 159).

In diesem durch alle Erziehungsschriften und Schulordnungen der Reformatoren hindurchklingenden Accord, dieser pädagogischen Trias der pietas, doctrina oder sapientia und der boni mores widerholt sich nur auf pädagogischem Gebiete, was wir als die allgemeine sittliche Grundanschauung der Reformation kennnen gelernt haben. Weil das Reich Gottes von seinen Gliedern Glauben, heiliges Leben aber auch Wachstum in der Erkenntnis fordert, darum gehört auch zur Erziehung für das Reich Gottes und ebenso zur Erziehung für jeden besondern menschlichen Lebensberuf das dreifache — religiöse, sittliche, geistige Bildung und Erziehung.

Das Erste und Wichtigste für alle Erziehung in Schule und Haus, für die allgemein menschliche oder christliche wie die besondere Berufsbildung, der Anfang aller und somit auch der pädagogischen Weisheit, ist nach der einstimmigen Anschauung aller Reformatoren und evangelischen Schulmänner die Erziehung zur Furcht Gottes und zur Liebe Christi, die Unterweisung im Wort Gottes, und in christlicher Glaubenserkenntnis. Religion ist ihnen die Seele der christlichen Familie, aber auch die Seele der Schule und alles Unterrichts. Die Religion aber, oder besser das Christentum ist den Reformatoren weder bloße Lehre, Gedächtnis= oder Verstandessache, daß sie äußerlich in gedächtnis= oder verstandesmäßiger Weise könnte gelehrt oder angelernt werden, noch aber auch bloße Sache des subjektiven Gefühls oder der Phantasie, sondern sie ist vertrauensvolle und gehorsame Hingabe des Herzens und Lebens an den in Jesu Christo geoffenbarten heiligen Liebeswillen Gottes, und ebendarum gehört zur religiösen Erziehung allerdings eine gewisse Erkenntnis und Erkenntnismitteilung, nemlich Bekanntschaft mit den im Worte Gottes geoffenbarten christlichen Heilsthatsachen und Heilswahrheiten, aber es gehört dazu auch als ebenso nötiges Stück die Weckung des religiösen Glaubens und Lebens in dem Kinde, die Zucht und Vermahnung zum Herrn, die Übung in der Gottseligkeit, in Andacht und Gottesfurcht. Kurz also: Die Reformatoren kennen keine Erziehung und Bildung ohne Christen=

tum; sie kennen aber auch keinen sog. „christlichen Religionsunterricht“ ohne Erziehung zur Gottseligkeit und ebensowenig freilich eine Erziehung zur Gottseligkeit ohne christliche Unterweisung.

Es wäre ebenso unnötig als unmöglich, auch nur in annähernder Vollständigkeit die Aussprüche der Reformatoren über die Notwendigkeit und die Aufgabe der religiösen Erziehung und Unterweisung zusammenzustellen*). Wenige Hindeutungen werden genügen.

„Siehe zu“ — sagt Luther — „daß du deine Kinder vor allem lassest unterrichten in geistlichen Dingen, daß du sie erst Gott ergebest, dann weltlichen Geschäften. Erst soll man die Kinder lehren den Herrn Christum erkennen und stets im Gedächtnis haben, wie er für uns gelitten, was er gethan und was er verheißen hat. Man lehre sie vor allem den Anfang eines christlichen und gottseligen Lebens, Furcht und Liebe Gottes, man erziehe sie in der Zucht und Vermahnung zum Herrn; man lehre sie, was sie nicht wissen von Gott, und strafe, sie wenn sie das nicht halten wollen; lehre sie erkennen Gottes Wohlthaten und Verheißungen, daraus sie Gott lieben lernen, und Gottes Strafen und Drohungen, daraus sie Gott lernen fürchten; man halte sie an zum Gebet, denn — wie Luther das an sich selbst erfahren hat — „fleißig gebetet, ist halb studiert“, und „Beten ist der Christen recht eigentliches und vornehmstes Werk“. Luthers eigene wichtigste Erziehungsschriften sind seine katechetischen, also gerade der religiösen Unterweisung der Kinder wie der Erwachsenen dienenden: die kurze Form der zehn Gebote, des Vaterunsers, des Glaubens, seine beiden Katechismen, samt der angehängten Haustafel und den Gebeten. Überhaupt „läuft ja im Reformationszeitalter der Begriff des Katechetischen und Pädagogischen noch vielfach ineinander“ (Palmer, Evang. Pädagogik S. 20, vgl. hierzu die Artikel Katechese, Katechetik, Katechismus in dieser Encyklopädie Bd. III und die dort verzeichnete Litteratur über die reformatorischen Katechismen). Über die Gewöhnung der Jugend zur Heiligung des Namen Gottes und zum Gebet siehe auch Luthers Erklärung des zweiten Gebots im Catech. major bei Hase libri symbolici S. 420.

„Die Kinder Gott dem Herrn zuzurichten“, bezeichnet Melanchthon als höchste pädagogische Aufgabe: Schule wie Kinderstube sind ihm Tempel Gottes, die Verherrlichung Gottes höchster Schulzweck.

Zwingli in seinem Lehrbüchlein von 1523 und 24 bezeichnet es als „die erste Lehre, wie man das jung Gemüt eines adeligen Menschen unterweisen soll in den Dingen, die Gott belangen“. „Wiewol es nicht in des Menschen Macht steht, des Menschen Herz zu dem Glauben an den einen Gott zu ziehen, sondern allein der himmlische Vater dies vermag, der uns alle zu sich zieht: so kommt doch der Glaube nach Pauli Wort vom Hören, nämlich vom Hören des Wortes Gottes. Darum muß man der Jugend den Glauben mit den lautersten und dem Munde Gottes gewohntesten Worten einflößen und zugleich beten, daß der, welcher allein gläubig macht, den erleuchte, den wir durch das Wort unterweisen und belehren.“ Besonders weist dann Zwingli auch darauf hin, wie die Betrachtung der sichtbaren Dinge, des schönen Weltgebäudes und der wunderbaren Naturordnung dazu dienen könne, die Jugend zur Erkenntnis Gottes und zum Vertrauen auf die göttliche Vorsehung zu führen. An diesem allgemeinen Gottesglauben ist es aber nicht genug: vielmehr soll der Jüngling dann weiter „das Geheimnis des Evangeliums“ verstehen lernen, die menschliche Sündhaftigkeit, die Erlösung durch Christum, die rechte geistige Gottesverehrung.

Um endlich auch eines der Häupter der französischen Reformation anzuführen, so bringt auch Wilhelm Farel (De l'instruction des enfants bei Kirchhofer, Leben Farels a. a. O.) vor allem auf religiöse Erziehung der Kinder: La première et principale chose de l'instruction des enfans c'est de leur apprendre de craindre et

*) Vgl. hierzu besonders die oben angeführte Schrift von Mayer und Prinzhorn.

aimer Dieu, de mettre toute sa fiance en lui, de lui obéir et servir, en l'invoquant et lui rendant grace. Parquoi la pure doctrine de la foi leur doit être proposée, et pour servir à Dieu, qui ne doit être à notre fantaisie — il faut, qu'on leur apprenne les saints commandements de Dieu etc. etc.: als Mittel dazu dienen die evangelischen Katechismen, insbesondere derjenige Calvins, vor allem aber die heilige Schrift und die biblische Geschichte: „Car pour bien instruire et enseigner, la sainte Ecriture est fort utile" (s. Farel, Le sommaire, herausg. von Baum 1867, S. 108).

Und mit den Reformatoren stimmen hierin die evangelischen Schulmänner des XVI. Jahrhunderts ganz überein. Trotzendorf handelt im ersten Kapitel seiner Schulgesetze von der Frömmigkeit, denn „die Furcht Gottes ist der Weisheit Anfang"; Kenntnis der christlichen Lehre, Gebet, Kirchenbesuch, Beichten, Genuß des heil. Abendmahls, Enthaltung von Aberglauben, magischen Künsten, von jeder Entheiligung des göttlichen Namens wird verlangt, und der Religionsunterricht ist ihm die Seele der Schule (catechesis est quiddam substantiale scholarum).

Michael Neander fordert, daß „pietas für allen Dingen in Schulen fleißig getrieben werde, welcher denn die Schulen, alle artes, Bücher, Stände und Regiment, so auf Erden sein, famulieren, ancillieren und dienen, oder des Teufels alle zugleich sein müssen".

Und von Joh. Sturm ist bekannt, wie er in seiner Definition des finis studiorum die pietas voranstellt, und ihr alle andern Bildungszwecke unterordnet: pietas igitur atque religio in scholis proposita sit et ad eam juvenilis animus cultura litterarum erudiatur (de literarum ludis recte aperiendis 1538); die pars praestantissima sapientiae ist ihm, wie er in den scholae Lauinganae 1565 ausführt, die religio: hujus cupidi esse atque studiosi cum omnes mortales debent, qui post hanc vitam cito volent frui sempiterna, tum inprimis viri literati, qui suo exemplo societatem volunt hominum adjuvare (s. Vormbaum S. 655. 726).

Mit der religiösen Erziehung geht nach der Anschauung der Reformatoren die sittliche Erziehung Hand in Hand, wie ja nach der protestantischen Dogmatik das christlich-sittliche Leben die unmittelbare und notwendige Bethätigung des rechtfertigenden Glaubens ist. Wie der Glaube nach der reformatorischen Lehre, wenn auch allein rechtfertigend, doch nicht allein bleiben, sondern sich bethätigen soll in dem neuen sittlichen Wandel, oder in der nova obedientia als der freiwilligen Selbstunterordnung des menschlichen Willens unter das Gesetz Gottes, das ebendarum für den widergeborenen Christen nicht ein Gesetz des Zwangs, sondern der Freiheit ist: ebenso gehört zur christlichen Erziehung nicht bloß die Unterweisung im Glauben, sondern auch die Zucht des Willens, die Erziehung zum Gehorsam und durch Gehorsam zur sittlichen Freiheit und Mündigkeit, die dann von selbst in einem rechtschaffenen Leben und Wandel sich bethätigen wird. „Die Lehrer sollen ihre Schüler zur Gottesfurcht und christlichem Wandel anhalten, damit sie nicht allein vom Wort Gottes wol reden können, sondern dasselbe auch mit ihrem Leben und Wandel beweisen." Dieses sittliche Moment in der Erziehung und insbesondere die sittlich-erziehende und sittlich-befreiende Kraft, welche in der Wahrheit und dem gewissenhaften Suchen nach der Wahrheit liegt, — wie der amor veritatis vor allem Scheinwesen und Scheinweisheit bewahrt, wie die Gelehrsamkeit gründlich, demütig und bescheiden macht', wie die Humanitätsstudien in der Erziehung zur wahren Humanität der Gesinnung und des Lebens, in der ethischen Reinigung des Herzens und Lebens (dem formare pectus, emendare vitam) ihren Hauptzweck und Hauptwert haben: das hat unter den Reformatoren wol keiner öfter und schöner ausgesprochen, keiner aber auch mehr durch sein eigenes Vorbild bethätigt als Melanchthon, bei dem ja die christliche Frömmigkeit sowol wie die Beschäftigung mit der klassischen Litteratur die gemeinsame Richtung „auf die sittliche Aufgabe nehmen, darauf, sich selbst und andere zu

einem menschenwürdigen Leben innerlich und äußerlich heranzubilden, allerdings aber ausdrücklich auf dem Grunde gläubiger christlicher Frömmigkeit, den er allezeit zweifellos als unerschütterlich voraussetzte" (s. den Artikel Melanchthon Bd. IV, S. 908 und besonders die dort S. 933 angeführte Rede von Rothe.

Ebenso großen Nachdruck auf das ethische Moment der Erziehung legen aber insbesondere auch die Theologen und Pädagogen der reformierten Kirche. Daß und wie sie das thun, ist gewiß nicht zufällig, sondern hängt aufs engste zusammen mit der unterscheidenden religiösen Grundeigentümlichkeit des reformirten und des lutherischen Protestantismus. Wie diese nun auch näher zu bestimmen sein mag (vgl. bes. Hundeshagen, Beiträge S. 301 ff., Palmer, Evang. Pädagogik S. 163 fg.): jedenfalls entspricht es ganz dem Charakter beider Kirchen, daß bei aller Übereinstimmung in den Grundanschauungen, doch in der lutherischen Erziehung mehr das religiöse, in der reformierten mehr das sittliche Ziel, dort mehr die Lehre, hier mehr die Praxis, dort mehr die bildende und freimachende Kraft der Wahrheit, hier mehr die Zucht des Willens, „die ernstliche Zusammenfassung der Gemüter in der Zucht und im Gehorsam gegen Gottes Gebot", dort mehr die Sorge für die einzelne Seele und das Seelenheil, hier mehr die Erziehung zur thätigen Teilnahme an dem kirchlichen und politischen Gemeinleben hervortritt.

Wenn Calvins Hauptbestreben dahin gieng, „in Staat und Kirche eine von Natur zu Unordnungen geneigte und der Zucht bedürftige Menge durch festgeordnete Gewalten nach Gottes Willen zu regieren und zu erziehen" (Köstlin): so ist es ganz in seinem Sinne, daß reformierte Schulordnungen wie z. B. die Leges Scholae Nicrinae (Hautz, Geschichte der Neckarschule S. 55; Vormbaum I, S. 355) gleich in der Bestimmung des Schulzwecks der Zucht und des christlichen Wandels so ausdrücklich gedenken: „Weilen die Schulen angesehen, die Jugend in allerhand guten Künsten, Zucht und Weisheit zu unterrichten, damit solche mit der Zeit dem geist= und weltlichen Stand wol vorstehen, der Kirche und dem gemeinen Vaterland heilsamen und frommen Nutzen verschaffen möge ꝛc." Noch mehr aber ist es charakteristisch für Zwingli, wenn er seine Erziehungsschrift, Quo pacto ingenui adolescentes formandi sint, einteilt in die drei Abschnitte: 1) wie man einen jungen Menschen unterweisen soll in den Dingen, die Gott —, 2) in den Dingen, die ihn selbst —, 3) in den Sachen, die andere Leute angehen; wenn er daran erinnert, daß das Christentum vorzugsweise in der That bestehe (christiani hominis est, non de dogmatis magnifice loqui, sed cum Deo ardua semper et magna facere), in der thätigen Nachfolge Christi als des vollkommensten Vorbildes des christlichen Lebens; namentlich aber, wenn er mit so besonderem Nachdruck die soziale Aufgabe des Menschen und Christen hervorhebt: non ut nobis vivamus nati sumus, sed ut omnibus omnia fiamus: daher der Jüngling auch in den Tugenden sich üben soll, die der menschlichen Gesellschaft, der Christenheit, dem Vaterland Nutzen und Frucht bringen.

Freilich kommt auch in den lutherischen Schulordnungen das sittliche Moment der Erziehung und das Kapitel „von der Disziplin und Zucht" keineswegs zu kurz. Ja es kann dasselbe und zugleich das Verhältnis der sittlichen zur religiösen Erziehung wol nicht besser hevorgehoben werden, als dies z. B. in der württembergischen Schulordnung von 1559 geschieht (Vormbaum S. 92 flg.): „Der Gottseligkeit folgt auch die äußerlich Disziplin und Zucht der Knaben, welche von dem heil. Geist auch fleißig zu pflanzen geboten ist. Derhalben wollen wir, daß dieselbe ernstlich getrieben werde, damit die Jugend nicht wie das Vieh ohne alle Zucht erzogen werde; — denn wo Gottesfurcht bei einem Kinde ist, alsbald findet sich auch bei ihm die Zucht. Darum sollen nicht allein die Schulmeister, sondern auch die Eltern oder verordnete Vormünder fleißiges und ernstliches Aufsehen haben, daß die Kinder, dieweil sie noch zart und zu biegen sind, zu aller Ehrbarkeit und guten Sitten gezogen werden, und zur Schule, Kirchen, auf der Gassen, in ihren Häusern und an allen Orten guten

Wandel führen (ganz gleichlautend die kursächsische Kirchenordnung v. J. 1580 bei Vormbaum I, S. 249).

Zur Einschärfung der allgemeinen Regeln christlich-sittlicher Zucht wie der äußern Ordnung, welche die Schule von ihren Schülern verlangt, dienten die leges scholasticae oder Schulgesetze, welche schriftlich aufgezeichnet und den Schülern in die Hand gegeben oder auch im Schulzimmer auf einer sogen. Schultafel aufgehängt und von Zeit zu Zeit verlesen werden sollten. Wir besitzen davon noch manche aus dem Reformationszeitalter teils in lateinischer Sprache, in Prosa und in Versen: so die von dem Nürnberger Rektor Sebald Heyden um 1530 in Jamben verfaßten leges scholasticae (s. Schultheiß, Nürnberger Schulgeschichte I, S. 53; s. auch Vormbaum S. 466); die 1546 von Johann Rivius für die Schule zu Meißen verfaßten, aber auch zu Roßleben und anderwärts eingeführten leges Afranae (s. bei Baumgarten-Crusius De G. Fabricii vita et scriptis 1839, S. 114, bei Vormbaum S. 411); die leges scholae Goldbergensis, wahrscheinlich von V. Trotzendorf, nach andern von Taburnus verfaßt, gedruckt zuerst 1563 zu Breslau (s. Vormbaum S. 55; Raumer S. 216); die Breslauer leges scholasticae von 1565 bei Vormbaum S. 209; die leges scholae Walkenredensis, verfaßt von Johannes Mylius ums Jahr 1570, s. Vormbaum S. 553; die leges scholasticae für das Herzogl. braunschw. Pädagogium zu Gandersheim v. J. 1571, bei Vormbaum S. 567; die leges scholae Nicrinae, s. Vormbaum S. 355; leges pro alumnis scholae Gustroviensis latae für die Güstrower Domschule v. J. 1572, bei Vormbaum S. 576; vgl. auch die Württemb. gr. K. u. Sch.-O. v. 1559 bei Vormbaum S. 93, wo ausdrücklich angeordnet wird, daß der Schulmeister „ungefähr auf nachfolgende Statuta" halten, auch dieselben in der Schule auf einer Tafel geschrieben aufhenken, auch sie alle Fronfasten den Knaben einmal vorlesen und erklären solle." Alle diese Schulgesetze enthalten neben den speziellen Vorschriften über die Ordnung in der Schule auch allgemeinere sittliche Weisungen und Ermahnungen und dienen somit dem Zweck der sittlichen Erziehung (vgl. Palmer, Evang. Pädagogik S. 500).

Aber auch der sittlich-gesellige, besonders der volkstümliche und vaterländische Gesichtspunkt bei der Erziehung wird, wie wir eben bei Zwingli gesehen, so auch von den deutschen Reformatoren gebührend hervorgehoben. Luther insbesondere, der deutsche Volksmann, will mit all seinen pädagogischen Ratschlägen „des ganzen deutschen Landes Glück und Heil", sittliche und geistige Hebung des deutschen Volkes, „Damit die Deutschen nicht mehr Bestien seien, die Nichts können als kriegen und saufen". Durch ihn besonders „wendete sich die deutschwerdende und deutschredende Kirche der Reformation in herzlicher Liebe zum Volk und tiefem Verständnis seines Geistes und Lebens, seiner Bedürfnisse und Bestrebungen dem Volke zu und war von einer Wirkung auf das Volk aller Stände, wie niemals zuvor eine Institution es gewesen war. Es lebte in den evangelisch-kirchlichen Gemeinschaften (d. h. vor allem in den Reformatoren selbst) die Erkenntnis, daß es gelte auf die Massen (richtiger: auf die Gesamtheit des Volkes) kultivierend einzuwirken") die Nation zur christlichen Humanität zu erziehen (vgl. Thilo in dem Artikel Nation, Nationalbildung, Nationalerziehung Bd. V. S. 79). Während der vorreformatorische wie der nachreformatorische Katholizismus im Dienste Roms eine uniformkirchliche, antinationale, ultramontane Erziehung anstrebt, während auch der Humanismus in Versuchung war, den Unterricht zu latinisieren, die Erziehung zu entnationalisiren (eine Tendenz, von der freilich auch manche protestantische Humanisten, wie Sturm, nicht frei sind): so hat dagegen die Reformation, und zwar allermeist die deutsche Reformation, wie sie aus dem deutschen Geist, der deutschen Innerlichkeit, Gemütswärme, Geistestiefe, dem deutschen Wahrheitsmut und Gewissensernst, aus dem deutschen Zorn über die drohende römisch-hispanische Verwelschung hervorgegangen ist, zum erstenmal auch wider auf dem Gebiet der Bildung und Erziehung die Berechtigung des Volkstums anerkannt. Indem sie in der Verschiedenheit der Völker eine von Gott

geordnete Gliederung der Menschheit erkennt: so sucht sie nun auch das für die ganze Menschheit bestimmte Gemeingut christlicher Bildung jedem Volk in seiner besonderen Art nahezubringen durch Bibelübersetzungen, Schaffung einer volkstümlichen Litteratur und durch entsprechende Gestaltung des Schulwesens. Erst seit der Reformation giebt es eine nationale Erziehung, ein eigentümlich deutsches, englisches, holländisches, französisches 2c. Schulwesen, indem das von ihr aufgestellte Bildungsideal der christlichen Humanität, eben weil es das allgemeinste, so auch wider am meisten befähigt ist, in die Besonderung der nationalen Sitte und Geistesart einzugehen.

Wenn aber nach reformatorischer Anschauung alle christliche Frömmigkeit und alle menschliche Sittlichkeit ruht auf dem Grunde göttlicher Wahrheitsoffenbarung und menschlicher Wahrheitserkenntnis: so kann es auch keine Erziehung zur Frömmigkeit und Sittlichkeit geben ohne Unterricht, ohne Mitteilung und Aneignung von Kenntnissen und ohne Übung und Ausbildung des Erkenntnisvermögens. Und nicht bloß der, aus der allein authentischen Quelle der heiligen Schrift zu schöpfenden religiösen Erkenntnisse — also des christlichen Religionsunterrichtes mittelst Bibel und Katechismus — bedarf der Christ und die christliche Gemeinschaft, sondern auch aller derjenigen realen und insbesondere formalen Kenntnisse und Übungen, welche teils zum Schriftverständnis, teils zur christlichen humanen Lebensgestaltung als unentbehrliche Mittel dienen. Hieraus ergiebt sich das theoretische Bildungsideal der Reformation, ihre Anschauungen von dem Wert der verschiedenen Unterrichtsgegenstände und von den richtigen Unterrichtsmethoden. Dabei erklärt es sich aus der Natur der Sache und aus den historischen Verhältnissen, daß die Schulordnungen des Reformationszeitalters auf viele erst später auftauchende pädagogische Fragen noch keine Rücksicht nehmen, aber auch andererseits, daß dieselben teilweise sehr ins einzelne gehende Bestimmungen über Dinge enthalten, die späterhin, bei dem Fortschritt der pädagogischen Theorie und Praxis, als selbstverständlich erscheinen oder dem eigenen freien Ermessen des Lehrers überlassen bleiben konnten. (Palmer, Evang. Pädagogik S. 441). So verschieden aber im einzelnen die didaktischen Ziele und Methoden sich gestaltet haben: als gemeinsame methodologische Grundforderungen der reformatorischen Didaktik können wir doch ein Vierfaches bezeichnen.

1) Das erste ist die Forderung eines erziehenden Unterrichts, wobei nicht die Aneignung gewisser Kenntnisse oder Fertigkeiten die Hauptsache ist, sondern die formale Geistesbildung, die Bildung des Lernenden am Geist und am Herzen, die Zucht zur Wahrheit und in der Wahrheit, wobei nicht bloß einzelne Wahrheiten dem Lernenden — sei's gedächtnismäßig oder verstandesmäßig — beigebracht, sondern er selbst (wie Melanchthon sagt) tüchtig gemacht wird, die Wahrheit zu finden und sie aufs klarste und einfältigste darzulegen. Zu Erreichung dieses Zieles dient aber

2) die Forderung einer steten Verbindung des Lernens mit der Übung, des bloßen Empfangens mit der Anregung zur Selbstthätigkeit; denn nicht bloß „das Wesen des melanchthonischen Prinzips", sondern überhaupt das Wesen der reformatorischen Didaktik ist „Übung der Geister", da nichts, weder Sprachen noch Sachen, gelernt werden könne durch Regeln allein, noch durch Übung allein, sondern nur durch zweckmäßige Verbindung beider. Dazu kommt

3) als dritter didaktischer Grundsatz die Forderung möglichster Einfachheit der Lehrgegenstände und Lehrmethoden, auch der Lehrbücher und Lehrmittel, der weisen Beschränkung in Bezug auf das Maß des Lehrens und Lernens, jener simplex simplicitas, die Neander empfiehlt; daher die oft widerholte Warnung vor dem Zuviel der Lehrstoffe, der Regeln und Vorschriften, der Bücher, auch der Unterrichts- und Lernzeit. Endlich finden wir durchgängig

4) die Forderung einer zweckmäßigen, auf den einfachsten sachlichen Unterschieden ruhenden Abstufung des Unterrichts und einer dem entsprechenden Klassenteilung der Schüler, daß die von den neueren Methodikern (s. den Artikel Klassenteilung Bd. I, S. 917) aufgestellte Dreiteilung im wesentlichen ganz übereinkommt mit

der schon im Reformationszeitalter fast einstimmig, besonders von den Melanchthon'schen Schulordnungen empfohlenen Einteilung der Schüler in „3 Häuflein", wenngleich dieses trichotomische Grundschema dann mancherlei Änderungen zuließ, wie wir dieß z. B. in den Bugenhagenschen Ordnungen und besonders in den kunstvoll gegliederten, auf 9—10 Klassen berechneten Sturm'schen Schulplänen sehen.

Der Bildungswert der verschiedenen Unterrichtsgegenstände bestimmt sich nun den Reformatoren nach ihrer Bedeutung entweder für den allgemeinen Erziehungszweck oder für die Förderung der religiösen, insbesondere der Schrifterkenntnis. Oben an stehen unter diesen, neben dem Religionsunterricht, aus jenem doppelten Grunde die Sprachen, vorzugsweise die drei alten heiligen Sprachen, die lateinische, griechische und hebräische, als die Formen und Gefäße, darin der Schatz des Evangeliums niedergelegt ist, als die Scheiden, darin das Messer des Geistes steckt, als die eigenen Sprachen der h. Schrift, die man kennen muß, um an der Quelle schöpfen zu können, als die Geistesrüstung, womit derjenige versehen sein muß, der zu der himmlischen Weisheit hinzutreten will (s. die bekannten Äußerungen Luthers und Melanchthons über den Wert der Sprachen und der klassischen Studien Bd. IV, S. 712 ff., 916 ff., womit ähnliche Äußerungen bei Zwingli in der Schrift von 1523 und bei vielen andern Kirchen- und Schulmännern des Reformationszeitalters zu vergleichen sind).

Nicht ein sprachlicher, auch nicht ein geschichtlicher Gesichtspunkt war es, der dem Studium der alten Sprachen und Litteraturen in den Augen der Reformatoren diesen hohen Wert verlieh; sondern zunächst ihr Wert für die allgemeine Geistesbildung, dann ihre Bedeutung als Grundsprachen der heiligen Schrift. In Übereinstimmung mit dem Humanismus sehen auch sie in den Sprachen die wesentlichen Förderungsmittel aller Bildung, in dem Sprachstudium und besonders in der Aneignung des Lateins, die beste formale Geistesgymnastik, in der Kenntnis und dem fertigen Gebrauch der lateinischen Sprache die unentbehrliche Voraussetzung jeder weiteren wissenschaftlichen Ausbildung und gelehrten Thätigkeit, in den klassischen Schriftstellern die Fundgruben und Vorbilder wahrer Weisheit und Beredsamkeit. Hierzu kam, daß zur Schriftauslegung, zur Begründung einer evangelischen Theologie und zur Verteidigung der evangelischen Kirche und des evangelischen Lehrbegriffs die Kenntnis der beiden Grundsprachen der Schrift, der hebräischen und griechischen, wenigstens für den Theologen, die Kenntnis und Handhabung der allgemeinen Kirchen- und Gelehrtensprache, des Lateins, für jeden gebildeten Menschen und Christen unerläßlich schien. So hat die Reformation ihr humanistisches Bildungsideal nicht in selbständiger und schöpferischer Weise neu aufgestellt, sondern dasselbe von dem vorreformatorischen Humanismus herübergenommen, aber sie hat dem durch die Humanisten neubelebten Sprachstudium nun erst sein höheres Ziel und neuen Schwung gegeben in der Nutzbarmachung der Sprachen für das Evangelium. „Niemand — sagt Luther — hat gewußt, warum Gott die Sprachen hat hervorkommen lassen, bis daß man nun allererst siehet, daß es um des Evangeliums willen geschehen; darum, so lieb als uns das Evangelium ist, lasset uns über den Sprachen halten." Und so sehr auch zunächst noch für die nachreformatorische Pädagogik das Latein die wichtigste Sprache, die lateinische Grammatik die Mustergrammatik, das Lateinschreiben und Reden Ziel des Gymnasialunterrichtes blieb: so hat doch die Reformation auch wider, wenigstens mittelbar dazu beigetragen, die mittelalterliche Alleinherrschaft der lateinischen Sprache zu durchbrechen, einerseits dadurch, daß durch Melanchthon und andere, namentlich durch Michael Neander und Hieronymus Wolf, „denn doch auch der eigentümliche Vorzug der griechischen Sprache und Litteratur erkannt und zur Anerkennung gebracht, ja die Kenntnis des Griechischen und besonders die Kunst griechisch zu schreiben, gleichsam als die höhere Stufe humanistischer Bildung angesehen wurde, andrerseits dadurch, daß das neuerwachte Interesse für Sprache und Sprachwissenschaft bald auch, wenigstens in vereinzelten Bestrebungen, den neueren Sprachen, besonders dem Deutschen, zu Gute kam. Wenn gleich die Schulen der Reformatoren die deutsche

Sprache als Unterrichtsgegenstand nicht kannten und in vielen lateinischen Schulen, wie z. B. in Goldberg unter Trotzendorf, Deutsch zu reden den Schülern sogar im gewöhnlichen Verkehr verboten war, so hat doch der Fleiß, welcher den alten Sprachen zugewendet wurde, auch auf das Deutsche zurückgewirkt; und, was noch wichtiger, die Muttersprache, und besonders in Deutschland die hochdeutsche Schriftsprache hat dadurch, daß sie Mittel der religiösen Belehrung und Erbauung wurde, (in den Bibelübersetzungen, Katechismen, geistlichen Liedern, der Predigt- und Erbaungslitteratur) eine ganz neue Weihe und Bedeutung gewonnen und ebendadurch erhielt dann auch die wissenschaftliche Beschäftigung mit der Muttersprache und den neueren Sprachen überhaupt neue Anregung. Daher ist es nicht zufällig, daß die Reformation zu den ersten Versuchen einer Bearbeitung der deutschen Grammatik den Anstoß gegeben hat: als Anleitung zum Lesen der deutschen Bibel hat Ickelsamer 1531 seine deutsche Grammatika herausgegeben, und ebenso hat Johann Claj mit seiner Grammatik vom Jahr 1578 materiell an die Lutherbibel, formell an Donat sich angeschlossen (s. Rudolf v. Raumer, Der Unterricht im Deutschen in Karl v. Raumers Gesch. der Päd. III S. 112 u. 119).

Die formelle Denk- und Sprachbildung oder, um mit Sturm zu reden, die Erziehung zur sapientia und eloquentia, die mit dem Unterricht in der Grammatik und dem Lesen der Klassiker beginnt, setzt sich auf der höheren Stufe des Gymnasialunterrichts fort durch die Dialektik und Rhetorik, und es widerholt sich so in den reformatorischen Schulplanen jene Dreiheit des mittelalterlichen trivium, der Grammatik, welche sprachrichtig, der Dialektik, welche denkrichtig, der Rhetorik, welche künstlerisch sprechen und schreiben lehrt. Über den Wert dieser beiden Fächer hat Melanchthon klassische Worte geredet, und für beide, wie fast für alle Zweige des Unterrichts Lehrbücher geschrieben, die ganz an Aristoteles anschließen und die dann lange Zeit die stehenden Lehrbücher in den protestantischen Schulen geblieben sind. Diese drei Fächer des Triviums haben aber in der Pädagogik der Reformatoren dadurch eine andere Stellung und höhere Weihe erhalten, daß sie der höheren Einheit des gesamten Bildungsziels, der christlichen Humanität, oder der sapiens et eloquens pietas als Stufen sich unterordnen, und fürs andere dadurch, daß jenen drei formalen Disziplinen nun auch — anfangs noch schüchtern, bald aber immer bestimmter — die Forderung eines Realunterrichts zur Seite tritt, der neben den Worten auch die Sachen berücksichtigen will, da, wie Luther sagt, „Wortverständnis und Sachverständnis beieinander sein müssen; denn das Erkenntnis ist zweierlei, eines der Worte und eines der Sachen, und ohne Verständnis der Sachen ist auch das Verständnis der Worte umsonst.“ Haben auch in den Schulplänen des Reformationszeitalters die Realien noch wenig Berücksichtigung gefunden (am meisten noch bei M. Neander in Ilefeld s. d. Art.), so fehlt es doch den Reformatoren selbst, insbesondere Luther und Melanchthon, nicht an Sinn und Interesse für die realen Unterrichtsfächer, für Natur und Geschichte, die ja als Offenbarungen Gottes einen unmittelbaren religiösen Wert haben und die mittelbar auch wider zum Verständnis der hl. Schrift, sowie für das praktische Leben nützlich und nötig sind. Wie schön weiß insbesondere Luther, mit seinem für alles Große und Schöne offenen Auge und in seiner frischen, plastischen Sprache von dem religiös-praktischen und daher auch pädagogischen Wert der rechten Natur- und Geschichtsbetrachtung zu reden in der bekannten Stelle der Tischreden: „Wir sind jetzt in der Morgenröte des künftigen Lebens“, denn wir fangen an, widerum zu erlangen die Erkenntnis der Kreaturen, die wir verloren haben durch Adams Fall. Jetzt sehen wir die Kreaturen gar recht an, mehr als im Papsttum. Wir beginnen von Gottes Gnaden seine herrlichen Werke und Wunder auch aus den Blümlein zu erkennen, wenn wir erkennen, wie allmächtig und gütig Gott ist. — In seinen Kreaturen erkennen wir die Macht seines Worts, wie gewaltig das sei u. s. w. Die Historien aber sind nichts anders, denn Anzeigung, Gedächtnis und Merkmal göttlicher Werke und Urteile, wie er die Welt und sonderlich die Menschen erhält, regiert, hindert, fördert, straft und

ehrt 2c." Auch Melanchthon fordert und pflegt neben den sprachlichen reale Kenntnisse, aber freilich ist er auch darin doch überwiegend Humanist und Gelehrter, daß er die Natur nicht aus ihr selbst, durch Beobachtung, und nicht um ihrer selbst willen, sondern fast nur aus Büchern, und zwar aus den Alten (z. B. aus Plinius, Aristoteles 2c.), und zum Verständnis der Bücher kennen lernen will; dadurch ist er der Hauptvertreter des von Raumer sogenannten verbalen Realismus, aber auch zum Teil ein gläubiger Anhänger überlieferter Irrtümer (z. B. der Astrologie) geworden. Klassische Worte weiß Melanchthon über den Wert und die rechte Weise der Natur- wie der Geschichtsbetrachtung zu sagen (s. z. B. seine Vorrede zu des Sacrobosco Werk von der Sphäre und sein Lehrbuch der Physik, sowie seine neue Ausgabe des Chronicon Carionis. Jede Betrachtung der Natur und ihrer schönen Ordnung ist ihm ein Zugang zur Erkenntnis Gottes und zur Tugend; Gottes Wille ist, daß wir in der Schöpfung seine Spur sehen; die Sternenwelt predigt Gott und die Augen sind uns um der Astronomie willen gegeben; die „integra physica werden wir freilich erst lernen in der aeterna Academia im Himmel." Auch mathematische Studien hat Melanchthon dringend empfohlen und ihre Aufnahme in den Jugendunterricht aufs wärmste befürwortet. Die Geschichte aber — der Menschheit sowol als die der christlichen Kirche —, bei der er echt protestantisch auf Quellenstudien dringt, hat ihm in erster Linie recht eigentlich einen pädagogischen Wert: sie ist ihm ein Gemälde des Menschengeschlechts, vor allem aber „historia est paradigma."

So ist es der ganze weite Kreis formaler Bildungsmittel und realer Kenntnisse, den die Reformatoren von der Höhe ihres christlich-humanen Bildungsideals aus überblicken und den sie zur Erreichung ihres Zieles zu verwenden suchen. Und auch was zum Schmuck des Lebens, zur Erfrischung und Aufheiterung des Geistes, zur Stärkung und Übung des Leibes als des Organs der Seele dient, liegt ihnen nicht fern, sondern erhält von jenem höchsten Bildungsideal und Erziehungsziel aus seine Bedeutung und sein richtiges Maß. „Vor allem zwar soll man bei den Kindern den Geist ansehen, da ja die leibliche Übung wenig nützt; dennoch aber darf die Jugenderziehung nicht eine klösterliche Absonderung von der Welt, nicht ein tyrannisch-mönchischer Zwang, nicht eine gewaltsame finstere asketische Unterdrückung der von Gott anerschaffenen menschlichen Natur sein; denn es ist der Jugend gefährlich, allein und von den Leuten abgesondert zu sein. Auch Freude und Ergötzen ist den jungen Leuten vonnöten so gut als Essen und Trinken; dann bleiben sie auch eher bei Gesundheit" (Luther). So wird denn auch dem Spiel und allerlei jugendlichen Ergötzlichkeiten ihr Recht im häuslichen Leben wie im Schulleben und ihr pädagogischer Wert gerne zugestanden: und wenn die reformatorischen Pädagogen über manche Dinge (z. B. über Schneeballen, Eisglitschen 2c.) engherzigere Ansichten hatten als Eltern und Pädagogen der Gegenwart, so zeigen sie in anderen Stücken z. B. im Aufführen von Schulkomödien (teils biblischen teils klassischen Stücken von Terenz und Plautus) eine Weitherzigkeit, die uns fast verwunderlich vorkommt (vgl. Palmer, evang. Pädagogik, S. 198; über die Schülerspiele d. h. dramatische Aufführungen der Schüler teils in lateinischer teils in deutscher Sprache s. auch Gödeke, Grundriß zur Geschichte der deutschen Dichtung. Hannover, 1859. S, 295 ff. Wie auch das Schulleben selbst zum Gegenstand dramatischer Darstellung gemacht wurde, darüber s. ebend. 305, 311, 312, wo Dramen unter dem Titel Schulspiegel, Schulteufel, Maidleinschul aus dem 16. Jahrhundert erwähnt werden).

Insbesondere aber sind es zweierlei Übungen und Kurzweil, die Luthern (und mit ihm stimmt hier namentlich Zwingli ganz überein) wolgefallen, nämlich die Musica und Ritterspiel mit Fechten, Ringen u. s. w., denn die erste vertreibt die Sorge des Herzens und melancholische Gedanken, das andere macht fein geschickte Gliedmaß am Leib und erhält ihn bei Gesundheit 2c.; auch bewahren diese ehrbaren Übungen vor Zechen, Unzucht, Spielen u. s. w. Die Musica aber insbesondere ist der

schönsten himmlischen Gaben Gottes eine, damit man viel Anfechtung und böse Gedanken vertreibt, das beste Labsal einem betrübten Menschen; man muß daher Musicam von Not wegen in Schulen behalten; ein Schulmeister muß singen können, um so mehr, da Musik und Gesang auch notwendig zur Aufrichtung des christlichen Gottesdienstes. Ja es ist der Musik- und Gesangunterricht und die Übung des Gesanges für die Zwecke des Gottesdienstes geradezu eines der wesentlichsten Zwecke der evangelischen Schule, eines der festesten Bänder zwischen Schule und Kirche, ja eines der wirksamsten Antriebe gewesen bei der Errichtung der Schulen im Reformationszeitalter, der lateinischen wie der deutschen Volksschulen: der Kantor und Organist ist zum Schulmeister oder Schulgehülfen geworden, der kirchliche Kantordienst hat insbesondere auch einen wesentlichen Beitrag geliefert zur Schulmeistersbesoldung, und die Übung des Gesanges durch die lateinischen Schüler, durch Schülersingchöre, durch Kurrendschüler, pauperes ꝛc. wurde eine wichtige Aufgabe der Schulen und zugleich ein Mittel zur Unterstützung armer Schüler. Es war das nichts neues, sondern nur die Fortsetzung einer aus vorreformatorischen Zeiten stammenden Einrichtung. Aber es zeigt sich auch auf diesem Punkte wider der von der Reformation teils festgehaltene, teils neu und noch fester geschlossene Bund zwischen Kirche und Schule: die Kirche fühlt sich als berufsmäßige Pflegerin der Schule, die Schule aber erkennt ihre eigene Ehre darin, Tochter und Dienerin, aber auch treue Mitarbeiterin der Kirche zu sein. So hat die Reformation einerseits dem ganzen Unterrichts-, Erziehungs- und Schulwesen einen neuen Mittelpunkt gegeben, ein neues Ziel gesteckt, einen neuen Geist eingehaucht; aber sie hat auch andererseits versucht, von diesem Mittelpunkt aus das ganze weite Gebiet des Erziehungs- Unterrichts- und Schulwesens organisch um- und auszugestalten und methodisch fortzuentwickeln.

C. Dies führt uns auf die dritte und letzte Frage: was hat die Reformation, was haben die reformatorischen Kirchen- und Schulmänner des 16. Jahrhunderts dazu beigetragen, um die von ihnen aufgestellten und aus den Prinzipien des Protestantismus sich ergebenden Erziehungsideen und Bildungsideale zu verwirklichen?

Wie bei allen großen und epochemachenden Bewegungen im Reiche des Geistes, so ist auch bei der Reformation ein wol zu beachtender und häufig nicht genug beachteter Unterschied zwischen Idee und Erscheinung, zwischen den Grundsätzen und deren Ausführung, den Postulaten und deren Verwirklichung. Die von der Reformation angeregten und vor ihr erzeugten Bildungsideale fanden im Reformationszeitalter selbst noch keine vollständige, sondern nur eine manigfach bedingte mit vielen Gebrechen behaftete Verwirklichung. Aber ebenso gewiß ist das andere, daß die Reformatoren des 16. Jahrhunderts nicht in die Reihe der zahlreichen alten und neuen pädagogischen Theoretiker gehören, die ihren Zeitgenossen statt der Thaten Worte, statt der lebensfähigen Einrichtungen phantastische Pläne, statt der treuen und darum auch gesegneten und segenschaffenden Arbeit im Lehrer- und Erzieherberuf nur pädagogisches Blendwerk bieten. Vielmehr haben sie in ebenso energischer wie besonnener Weise, mit klarer Erkenntnis der Bedürfnisse, aber auch mit weiser Berücksichtigung der bestehenden Verhältnisse, in stiller, treuer und selbstverleugnender Arbeit, aber auch im mutigen und ausharrenden Kampf mit den gewaltigsten Hindernissen und Gegenwirkungen selbst Hand angelegt und zur Verwirklichung ihrer Erziehungsideale, nach dem Maß ihrer Kräfte und nach Maßgabe der Verhältnisse, Rat, Mittel und Wege zu schaffen gesucht. Nicht eine völlige Neuerung haben die Reformatoren gewollt oder hervorgebracht, sich auch nicht für neue Heilande der Wissenschaft oder des Lebens ausgegeben; sondern gerade im Kampf wider die Neuerer und Umstürzler haben zumal die deutschen Reformatoren die Notwendigkeit erkannt, soviel als möglich an das Bestehende anzuknüpfen, aber dem neuen Geiste neue Formen zu schaffen. Weit eher gewiß wird man den Reformatoren, und zumal dem hellblickenden, aber „leise tretenden“ und friedliebenden Melanchthon, den Vorwurf machen können, daß sie zu konservativ, als den, daß sie zu rücksichtslos im Werke der

Schul= und Kirchenreformation verfahren seien; richtiger aber werden wir mit gleich großer Bewunderung und Dankbarkeit **beides** erkennen müssen, sowol daß sie die Reform des Schul= und Erziehungswesens nach dem Bedürfnis und den Bedingungen ihres Zeitalters in Angriff genommen, als auch, daß sie, in weiser Beschränkung auf das praktisch Mögliche und Notwendige, die weitere Fortführung der Schulreform und die weitere Ausgestaltung der evangelischen Erziehungsideen der Zukunft überlassen haben.

Die praktischen Leistungen der Reformatoren auf dem Gebiete der Erziehung, des Unterrichts und Schulwesens sind wider von dreierlei Art: **persönliche**, **sachliche**, **anstaltliche**. 1) Vor allem zeigt sich das Reformatorische in der hohen Bedeutung, welche die **Persönlichkeit** des **Erziehers** und **Lehrers** in dem protestantischen Schul= und Erziehungswesen gewinnt, und in der daraus fließenden Erkenntnis, daß bei der Reform des Erziehungs= und Unterrichtswesens alles ankommt auf die Fürsorge für tüchtige **Lehrer** und **Erzieher**. Niemand hat das besser erkannt und kräftiger ausgesprochen, als **Luther**: Durch seinen eigenen Lebensgang, durch seine strenge häusliche Erziehung, durch seine Erfahrungen auf den Schulen zu Mansfeld, Magdeburg, Eisenach, auf der Universität und im Augustinerkloster zu Erfurt, endlich durch seine akademische Lehrthätigkeit zu Wittenberg, durch seine seelsorgerlichen und hausväterlichen Erfahrungen in der Gemeinde wie im eignen Kinderkreise hat Luther selbst, erzogen und erziehend, lernend und lehrend, handelnd und leidend sich zum Pädagogen im vollsten und schönsten Sinne, zum evangelischen Erzieher und Lehrer gebildet. Eben hierin lag dann auch seine Vorbildung und Berechtigung zum Schulreformator. Auf Grund seiner **persönlichen** Erfahrungen fühlte er sich nun auch berufen und befähigt, andere anzuleiten zu dem verantwortungsvollen Lehrerberuf, und wenn vor allem **seine** Worte und Ratschläge so einflußreich waren, so hatte das seinen Grund eben darin, weil sie aus seiner tiefen Kenntnis des menschlichen Herzens und Lebens heraus geredet, weil sie nichts anderes waren als der Ausdruck und Abdruck seines eigenen persönlichen Erfahrens und Erlebens. Und was von Luther gilt, das zeigt sich in demselben Maß, nur in anderer Ausprägung bei **Melanchthon**, der ja nicht bloß durch sein reiches Wissen, durch seine formelle Geistes= und Sprachgewandtheit und seine Verwaltungsgabe sondern weit mehr noch durch das Vorbild seines eigenen Lernens, Lehrens und Lebens, durch seine persönliche Darstellung der christlichen humanitas in seiner ganzen Erscheinung, durch seinen Fleiß, seine Treue, seine Freundlichkeit gegen Genossen und Schüler, seinen friedfertigen Sinn, durch seine Einfachheit und Anspruchslosigkeit seines äußeren Lebens ꝛc. nicht bloß der praeceptor Germaniae, sondern auch ein wahrer praeceptor praeceptorum, das leuchtendste Vorbild eines evangelischen Pädagogen, Gelehrten und Schulmannes geworden ist, dieweil ja, wie er selbst sagt, ein Lehrer nicht bloß mit seinem persönlichen Vorbild lehren soll. Diesen beiden Häuptern der deutschen Kirchen= und Schulreform tritt eine ganze „Wolke von Zeugen," eine große Zahl von weiteren **pädagogischen Persönlichkeiten** aus dem XVI. Jahrh. an die Seite, die entweder als Lehrer und Schulmänner oder als Organisatoren einzelner Schulanstalten oder des Schulwesens ganzer Länder sich verdient gemacht haben. Ich nenne nur einzelne, über welche Weiteres in besonderen Aufsätzen dieser Encykl. berichtet wird, vor allem „Das große pädagogische Dreigestirn des 16. Jahrhunderts": Valentin Friedland von **Trotzendorf** in Görlitz und Goldberg, † 1556; Johann **Sturm** in Straßburg, † 1589; Michael **Neander** (Neumann) in Nordhausen und Ilefeld, † 1595; ferner (außer den bereits genannten Kirchen= und Schulreformatoren wie Bugenhagen, Brenz u. s. w.): Georg **Spalatin** (Burkhard von Spalt) in Wittenberg, Altenburg ꝛc., † 1545 (s. Wagner, Spalatin und die Reformation der Kirchen und Schulen zu Altenburg. Altenburg 1830. Neudecker, Spalatin in Herzogs theol. R.=Enc. Bd. XIV. 1861); **Hermann von dem Busche**, evangelischer Humanist, † 1534; **Eobanus Hessus** (Hesse) in Erfurt, Nürnberg, Marburg, † 1541 (s. Camerarius, narratio de Eobano Hesso; Hagen, Deuschlands litterar. und relig. Verh. im Reformations=

zeitalter I, S. 323 ff. Classen, Micyll S. 24 u. öfter; Hertz, Eoban Hesse, ein deutsches Lehrer= und Dichterleben 1860); Sebald Heyden (Heyd) in Nürnberg, † 1561 (s. Schultheiß, Nürnberger Schulgeschichte); Joachim Camerarius (Kämmerer, Kammermeister) in Nürnberg, Tübingen, Leipzig, † 1574; Wilhelm Nesen in Frankfurt a. M., † 1524; Jakob Micyllus (Molzer) in Frankfurt und Heidelberg, † 1558 (s. Hautz, Jacobus Micyllus 1842. Classen, Jacob Micyllus. Frankfurt 1859); Cyriacus Lindemann in Gotha, † 1568 (s. Schulze, Gesch. des Gymnasiums zu Gotha); Andreas Boëtius in Eisenach, (s. Funkhänel, Beitr. z. Gesch. der Eisenacher Schule, Progr. v. 1854); Michael Brodhag in Ulm (s. Pfaff, Gesch. des württemb. Schulwesens S. 19); Alexander Marcoleon (Märklin) in Stuttgart und Eßlingen (s. Pfaff); Adam Crato (Kraft) in Marburg; Xystus Betulejus (von Birken) in Augsburg, † 1554; Paul Fagius (Büchlein, Büchele) in Isny, Straßburg, Cambridge, † 1549 (s. meinen Art. in Herzogs theologischen R.=E. Bd. IV); Hieronymus Wolf in Mühlhausen, Nürnberg, Augsburg, † 1580 (s. seine Autobiographie bei Reiske, oratores Graeci VIII. Mezger in 3 Augsburger Programmen 1833, 34, 41. Raumer, Gesch. der P. I, 192 u. 353); Johannes Rivius, Organisator der sächsischen Schulen unter Moriz, Rector in Meissen, † 1553 (s. Jahn, Lebensbeschreibung des J. Rivius 1792); Georg Fabricius in Meissen, † 1571 (s. Baumgarten=Crusius, de G. Fabricii vita et scriptis. Meissen 1839. G. Fabricii epistolae ed. Baumgarten-Crusius, Leipzig 1845); Johann Matthesius, Rector und Pastor in Joachimsthal, † 1565; Lucas Lossius, Rector zu Lüneburg, † 1582; Nathan Chyträus, (Kochhaf), jüngerer Bruder des Theologen David Ch., Rektor in Bremen, † 1599 Basilius Faber, in Nordhausen, Quedlinburg, Erfurt, † 1575 (s. meinen Art. in Herzogs theol. R.=Enc.); Caspar Jentzkow und Laurentius Rhodomann, in Stralsund, † 1606 (s. Zober, zur Geschichte des Stralsunder Gymnasiums); Johann Gigas (Riese), erster Rektor von Schulpforta, † 1581 (s. Kirchner, Gesch. v. Schulpf.); Adam Siber, erster Rector in Grimma (s. Palm, Progr. v. 1830); Sickius, Rector in Brieg (s. Vormbaum S. 297); Petrus Vincentius, Rector in Görliz und Breslau (s. Vormbaum S. 184); C. Helwig in Gießen; Peter Nigidius, Rudolf Goklenius, Jodocus Jungmann in Cassel; Johannes Mylius in Walkenried (s. Volkmar Gesch. der Klosterschule zu W. 1857); Andreas Mylius in Güstrow (s. Raspe, zur Geschichte der G. Domschule 1853); Paul Sperling in Flensburg und Hamburg (c. 1591), (vgl. Lau, Reformationsgesch. der Herzogtümer Schleswig=Holstein. 1867. S. 522); Johann Caselius in Helmstedt, † 1613 (s. Henke, Calixt Bd. I, S. 48 ff. und in Herzogs theol. R.=Enc. Bd. II).

Von schweizerischen Schulmännern aus dem 16. Jahrh. wären, außer den Reformatoren selbst, wie Zwingli, Calvin, Farel, Bullinger, Oekolampad, Capito u. a., noch zu nennen: Grynäus, Castellio, Thomas Platter, Rudof Collin, Oswald Mykonius, Maturin Cordier und viele andere.

Es sind das verhältnismäßig nur wenige Namen von Schulmännern des Reformationsjahrhunderts; eine vollständige Schulgeschichte des 16. Jahrh. würde uns deren eine weit größere Zahl namhaft machen können. Aber auch diese unvollständige Aufzählung wird genügen, um eine Vorstellung davon zu geben, wie reich jene Zeit und wie reich insbesondere die Kirche der Reformation war teils an pädagogischen Kräften ersten Ranges, an Lehrern und Erziehern von eigentümlicher und schöpferischer Geistesart, teils an frommen, treuen und verdienten Arbeitern auf den verschiedenen Gebieten des Schulwesens, — an Schulmännern, die, wie sie meist unter dem persönlichen Einfluß und an dem Vorbild der Reformatoren sich gebildet haben, nun auch selbst wider durch Wort und Vorbild, durch pädagogische und litterarische Thätigkeit, durch die Wucht oder die Anziehungskraft ihrer Persönlichkeit auf Hunderte und Tausende von Schülern und Nachfolgern anregend und lebenweckend gewirkt haben. Während in

dem katholischen Schulwesen vor und nach der Reformation teils die Richtung auf Gleichförmigkeit der Erziehung und der Anstalten vorherrscht: so macht dagegen die große Bedeutung der pädagogischen Persönlichkeiten, der freiere Spielraum, den die Eigenart des einzelnen Lehrers für sich in Anspruch nimmt, aber auch wider der weitreichende und segensreiche Einfluß, den einzelne bedeutende Schulmänner auf ihre Zeit und Umgebung geübt haben, einen hervorragenden Charakterzug des protestantischen Schulwesens aus und in keiner Periode der protestantischen Schulgeschichte zeigt sich das mehr als in der schöpferischen Urzeit des Protestantismus, im Zeitalter der Reformation. Das ist, wie Guizot (histoire de la civilisation en Europe, Paris 1847, S. 324) es nennt, in der That un temps de grands hommes et de grandes choses auch auf dem Gebiete der Pädagogik; (vgl. auch, was in dem Artikel Direktor Bd. II, S. 89 über die Stellung und den Einfluß der protestantischen Musterdirektoren Trotzendorf und Sturm, auch über die in diesem Stück echtprotestantischen englischen Schuleinrichtungen bemerkt ist). Was K. v. Raumer in der Vorrede zu seiner Geschichte der Pädagogik S. VI von dieser überhaupt sagt, das gilt ganz besonders von derjenigen der protestantischen Kirche und zunächst des Reformationszeitalters: „In ausgezeichneten Männern tritt jenes Bildungsideal wie personifizirt auf; sie üben daher den größten Einfluß auf die Pädagogik — zumal dann, wenn sie selbst pädagogisch angreifen, wie Luther und Melanchthon;" und es ist daher auch ganz richtig, daß „eine aus den Quellen geschöpfte genaue Darstellung der pädagogischen Wirksamkeit der einzelnen Schulmänner, z. B. des Straßburger Normalrektors Johann Sturm ein viel anschaulicheres Bild von dem pädagogischen Einfluß der Reformation gewährt als alle allgemeinen Reflexionen."

Je mehr aber die Reformatoren selbst den pädagogischen Wert der Persönlichkeit erkannten, desto mehr mußte ihnen denn auch an der Heranbildung und Erhaltung eines tüchtigen Lehrerstandes gelegen sein: denn „soll es wiederum in einen guten Schwung kommen, so muß es warlich an den Kindern angefangen sein; aber soll es mit der Jugend besser werden, so müssen Leute da sein, die sich der Jugend annehmen" (Luther). „Es gehören aber sonderliche Leute dazu, die Kinder wol und recht lehren und ziehen sollen" (ders.). Nichts Größeres und Herrlicheres kennt Luther als einen rechten Erzieher, „einen fleißigen und frommen Schulmeister, der Knaben treulich zeucht und lehret; dem kann man nimmer genug lohnen, und mit Geld bezahlen rc." Melanchthon aber bezeichnet den Lehrerberuf als vitae genus sanctissimum, utilissimum, beatissimum; Lehrer sind von Gottes wegen an ihren Platz gestellt, Gott fordert Fleiß von den Lehrern wie von den Schülern. Vgl. Melanchthon über die Erfordernisse zu einem Gymnasiallehrer Corp. Ref. I, 678. So recht aus seinen persönlichen Lehr= und Lebenserfahrungen heraus konnte er de laude vitae scholasticae, aber freilich auch de miseriis paedagogorum beredte Worte reden, s. declamationes. Straßburg 1558. I, S. 577.

Drei Stücke sind es, welche die sächsische Schulordnung v. 1580 von einem rechtschaffenen Schullehrer verlangt: 1) daß er wol gelehrt sei, 2) daß er fleißig und unverdrossen sei und sich gegen die Knaben tapfer und ernstlich, doch freundlich und mit guter Bescheidenheit erzeige, und 3) daß er die rechte Weise und Wege wisse, wie die Knaben zu lehren seien. Ein wichtiger Fortschritt war es in dieser Beziehung, daß die reformatorischen Kirchen= und Schulordnungen dem Unwesen des Bacchantentums der fahrenden Schüler und Lehrer ein Ende zu machen suchten, indem sie auf feste Anstellung, vorsichtige Auswahl und eine „gebührende", wenn gleich freilich immer noch höchst spärliche Besoldung der Lehrer (teils aus Gemeindemitteln, teils aus milden Stiftungen, teils durch Schulgeld, teils durch kirchliche Accidenzien und freiwillige Geschenke der Eltern) drangen. Daß es den Reformatoren trotz ihrer vielen deßfallsigen Mahnungen doch nicht überall gelungen ist, eine bessere Besoldung der Lehrer zu erzielen, daran sind sie eben so unschuldig, als an dem noch größeren Übelstand, daß es bei dem großen Lehrerbedürfnis, bei der mangelhaften bisherigen Lehrerbildung,

bei der allgemeinen Unruhe und Gährung der Zeit nicht immer möglich war, taugliche Männer für das Lehramt zu gewinnen oder dabei festzuhalten. Philologie und Theologie, Schulamt und geistliches Amt standen einander nach der allgemeinen Anschauung der Zeit so nahe, daß auch die Vorbildung für beide meist dieselbe war; daher es kam, daß die Schulmänner, wenigstens für die Lateinschulen und Gymnasien, meist aus dem Stand der Theologen genommen wurden (wie denn auch Luther bekanntlich geradezu will, daß keiner zu einem Prediger erwählt würde, der nicht zuvor eine Zeitlang Schulmeister gewesen). Davon war denn aber die Folge, daß vielfach das Schulamt nur als ein Durchgangsposten betrachtet wurde, um möglichst bald ins Predigtamt, — als ein Fegefeuer, um bald in das Paradies einer guten Pfarrstelle überzugehen (Ruhkopf S. 340). Denn nicht eben viele besaßen die Resignation eines Trotzendorf, der sich durch die Ermahnung seiner Mutter, ne vitam scholasticam desereret, lebenslang wie durch ein heiliges Gelübde an das Schulamt gebunden fühlte. In der Macht der Reformatoren lag es nicht, diese Verhältnisse zu ändern, wol aber lag für sie hierin eine verdoppelte Aufforderung, für Gründung, Vermehrung und Verbesserung der Schulanstalten zu sorgen, damit aus diesen ebenso wol tüchtige Lehrer für die Schulen als tüchtige Prediger für die Kirche hervorgehen möchten.

2. Errichtung und Verbesserung der Schulen war von Anfang an ein Hauptgegenstand der Fürsorge für die Reformatoren der Kirche, und niemals vielleicht sind in so kurzer und dazu noch so stürmisch bewegter Zeit so viele Schulen teils neu errichtet, teils verbessert worden als im Jahrhundert der Reformation, ganz besonders aber seit dem in dieser Beziehung epochemachenden Jahr 1524, d. h. seit Luthers Sendschreiben an die Ratsherren und Obrigkeiten aller deutschen Lande, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen. Allerdings war, wie das Verlangen nach Schulreform, so auch der Eifer für Gründung neuer Schulen schon vor der eigentlichen Kirchenreformation, gleich mit dem Beginn des 16. Jahrhunderts in Deutschland und anderwärts erwacht, und somit, wie wir oben gesehen, nicht bloß eine Wirkung, sondern auch eine Vorbereitung und Vorzeichen der nahenden Reformation: schon im Jahr 1504 wurden z. B. die Schulen zu Münster, Hildesheim, Goldberg errichtet; dann folgten noch in der katholischen Zeit die Schulen zu Freiberg, Meißen, Leipzig, Zwickau, Zerbst, Halberstadt und andere (s. Döllinger, die Reformation Bd. I. Regensburg 1846. S. 412). Auch fehlt es nicht an Beispielen, daß die in katholischen Zeiten gegründeten Schulen nach Einführung der Reformation in Verfall gerieten oder aufgehoben wurden. Endlich haben wir schon mehrfach darauf hingewiesen, wie die lutherische Reformation wenigstens eine Zeitlang in Gefahr war, in einzelnen ihrer schwärmerischen Anhänger einer den Schulen und wissenschaftlichen Studien gefährlichen Richtung Raum zu geben, als Gabriel Didymus und andere zu Wittenberg 1522 predigten, die Studien seien unnütz, man solle Schulen und Akademien abschaffen ꝛc. (s. Döllinger a. a. O. S. 413). Aber wir wissen auch, wie kräftig Luther und bald auch wider der eine Zeitlang eingeschüchterte Melanchthon und mit ihnen alle Anhänger und Leiter einer besonnenen evangelischen Reformation jenem schwärmerischen Paroxysmus entgegentraten, und wie energisch nun, gerade nach Überwindung der schwärmerischen, widertäuferischen und Bauernunruhen, seit den Jahren 1524—25 und dann besonders seit 1526, nachdem der Speierer Reichstagsbeschluß dieses Jahres zu kirchlichen Neubildungen freien Raum und Vollmacht gegeben, die Kirchen- und Schulgründung innerhalb der einzelnen Landesgebiete in Angriff genommen wurde. Und wenn durch den Vorgang der evangelischen Fürsten und Städte dann bald auch die katholischen, besonders in der zweiten Hälfte des 16. Jahrh., zur Nacheiferung in Gründung und Verbesserung katholischer Schulen erweckt wurden, wenn dann von Deutschland aus der Eifer für Schulengründung auch in andere europäische Länder, protestantische und katholische, sich verbreitete; so werden wir auch darin eine Frucht der Reformation erkennen.

Die finanziellen Mittel und großenteils auch die Schulräume für die neuen Gründungen boten meist — in katholischen wie in protestantischen Ländern — die Kirchen- und Klostergüter, die nach dem Willen der Reformatoren keineswegs ihrem Stiftungszweck entfremdet, sondern zurückgegeben werden sollten, indem man sie verwandte für Kirche, Schule und Notdurft der Armen. Kloster, Stifter, Beguinenhäuser wurden in Schulen verwandelt, Kirchen-, Stifts-, Kloster-, Calands-, Bruderschaftsgüter zu Schulausstattungen verwendet. Nicht überall freilich verfuhr man so uneigennützig mit dem Kirchengut: vielfach hören wir die Klagen der Reformatoren über die Habsucht der Fürsten und des Adels, welche das Kirchengut seinen eigentlichen Zwecken — der Kirche, Schule und der Armut — entzogen. Um so nötiger und verdienstlicher waren auch in dieser Beziehung die Mahnungen an kirchliche und weltliche Obrigkeit zur Fürsorge für Schulenerrichtung, Schulenerhaltung, Schulenverbesserung. Auf die drei verschiedenen Stufen des Schul- und Unterrichtswesens erstreckt sich diese Fürsorge: Hochschule, Mittelschule und Volksschule.

a. Von den Universitäten ist die Kirchenreformatien zunächst ausgegangen, auf das Universitätswesen hat sie daher auch umgestaltend zurückgewirkt. Die damals jüngste der deutschen Hochschulen, die i. J. 1502 von Friedrich dem Weisen gestiftete Universität Wittenberg war die Wiege, einige dortige Professoren die Helden und Vorkämpfer, ein akademischer Akt, der Thesenanschlag des 31. Okt. 1517, der Anfangspunkt der deutschen Reformation. Von dort aus verbreitete sich die kirchliche und geistige Bewegung über die ganze christliche Welt. Zuhörer aus allen Ständen und Nationen: Deutsche, Schweizer, Franzosen, Engländer, Polen, Ungarn, Dänen und Schweden, sogar Italiener und Griechen, sammelten sich dort um Luther und Melanchthon zu tausenden. Das Wort des Mönchs Luther wäre von der kirchlichen Gewalt erstickt worden, das Wort des Predigers Luther hätte wol kaum über den Kreis seiner Gemeinde hinausgewirkt, das Wort des akademischen Professors wurde von seinen Zuhörern binnen weniger Jahre in alle Länder Europas getragen und niemand wagte ihn anzutasten: so wurde die akademische Freiheit zum Hort der Reformation, diese aber hat dann wider dazu beigetragen, die Universitäten von dem scholastischen Wust und der hierarchischen Bevormundung zu befreien und sie zu neuer, bisher nie dagewesener Bedeutung zu erheben. „Die Denkfreiheit, die zuerst in den theologischen Controversen hervortrat, weckte allmählich einen neuen Eifer auch für die Hilfsstudien und trug zuletzt mächtig bei zur Emancipation aller Wissenschaften". Anfangs hatte man nur eine Reform des theologischen Studiums von Luther erwartet, Verdrängung der scholastischen durch eine biblisch-augustinische Theologie. Jetzt da er die kirchlichen Mißbräuche und Irrlehren angriff und immer kühner gegen das ganze päpstliche System vorgieng (bes. seit der Leipziger Disputation v. J. 1519 und der Bullen- und Decretalenverbrennung 1520), fürchteten ängstliche Gemüter von ihm Gefahr für die „Studien." Er selbst aber sprach es eben jetzt 1520 in seiner Schrift an den deutschen Adel offen aus, daß auch die Universitäten „einer guten starken Reformation" bedürfen und daß „kein päpstlicher noch kaiserlicher Werk könnte geschehen als gute Reformation der Universitäten, dagegen kein teuflischer ärger Werk als unreformirte Universitäten." Um dieselbe Zeit nennt Eberlin von Günzburg die hohen Schulen Seelengruben, da man Geld, Zeit und Zucht verliert (Keim, Ref. der Reichsstadt Ulm S. 78); Carlstadt wünscht schon i. J. 1518 in einem Brief an Spalatin eine Reform der Universität Wittenberg, damit diese ceteris exemplo esse possit (Jäger, Carlstadt S. 9). Und bereits hatte auch Melanchthon das Programm der Studienreform aufgestellt in seiner klassischen Inauguralrede vom 29. August 1518 (sermo habitus apud juventutem academiae Wittebergensis de corrigendis adolescentiae studiis), worin er den Verfall der Wissenschaft beklagt, weil man die wahren Quellen verlassen, unbiblische Satzungen eingeführt, das Studium der Klassiker, besonders der Griechen vernachlässigt, den Aristoteles nur

aus schlechten Übersetzungen gekannt; daher Rückkehr zu den Quellen notthue zur Reform der Wissenschaft und Kirche." Hand in Hand mit der kirchlichen schritt dann auch die Universitätsreform vorwärts, nicht stürmisch wie Carlstadt u. a. wollten, sondern besonnen und allmählich, nicht ohne manche Hindernisse und Kämpfe. Zunächst betraf die Reform nur die theologische Fakultät, wo das Bibelstudium an die Stelle der scholastischen Überlieferung, Melanchthons loci an die Stelle der Sentenzen des Petrus Lombardus gesetzt wurden. Aber nicht bloß des theologischen, sondern des ganzen Universitätsstudiums Mittelpunkt soll (wie Luther sagt 1524) das Bibelstudium sein; sonst sind ihm die Universitäten „große Pforten der Hölle." Erstes Hilfsmittel des Bibelstudiums aber sind die klassischen Sprachen; daher nun auch die philosophische oder Artistenfakultät eine neue Gestalt erhält. Zwar bilden in dieser auch fortan wie bisher die sogenannten septem artes liberales, das trivium und quadrivium, die Grundlage und das Grundschema; aber sämtliche Wissenschaften werden nach neuen Methoden und nach neuen Büchern behandelt; überall soll auf die Quellen zurückgegangen werden; Hauptsache des philologischen Studiums wird das Lesen der Klassiker; auch historische Vorlesungen, neuere Sprachen und anderes kommen allmählich hinzu. So wird Wittenberg jetzt die protestantische Musteruniversität, die große theologisch-pädagogische Pflanzschule für das protestantische Europa. (Über die weiteren Einrichtungen der Wittenberger Universität, über die dortigen sittlichen und wissenschaftlichen Zustände, über die neuen, von Melanchthon verordneten Statuten v. J. 1545 s. Corp. Ref. X, 992 ff. und Raumer a. a. O.)

An Wittenberg aber schloß sich bald eine Reihe von weiteren protestantischen Universitäten in und außerhalb Deutschlands an, die im Reformationsjahrhundert teils neu gegründet teils reformiert wurden: so Marburg, 1527 von Philipp dem Großmütigen gestiftet; Greifswald, gestiftet 1456, reformiert 1535; Tübingen, gestiftet 1477, reformiert 1535; Frankfurt a. d. Oder, gestiftet 1505, ref. 1539; Leipzig, gest. 1409, wie Frankfurt anfangs der Reformation feindlich, ref. 1541; Königsberg, gestiftet von H. Albrecht von Preußen 1544; Rostock, gestiftet 1419, reformiert 1556; Heidelberg, gestiftet 1386, reformiert 1556 ff.; Jena, 1557—58 von den Söhnen des Kurf. Johann Friedrich gestiftet, als Rivalin von Wittenberg, längere Zeit Sitz des strengen Luthertums im Gegensatz gegen den kursächsischen Philippismus; Altorf, gestiftet vom Nürnberger Magistrat 1575; Helmstedt, gestiftet von H. Julius von Braunschweig-Wolfenbüttel 1576, von Anfang an Sitz einer freieren melanchthonischen Richtung im Gegensatz gegen das Luthertum der Concordienformel; dazu noch im Anfang des 17 Jahrh. Gießen, gestiftet 1607, Rinteln 1619.

In der Schweiz waren es mehr die Gemeinden und republikanischen Obrigkeiten, an denen die Reformation ihre Hauptstütze hatte; aber auch hier waren doch die ersten reformatorischen Anregungen von einer Universität ausgegangen, von Basel, wo Zwingli von Wyttenbach humanistische Bildung und freisinnige theologische Ansichten eingesogen, und wo nachher Oekolampadius, Capito u. a. als Reformatoren wirkten. Eine vermittelnde Stellung nahm Straßburg ein mit seiner 1569 von Joh. Sturm organisirten „Akademie," 1621 zur Universität erhoben. Reformierte Akademieen erhielten Zürich, das Collegium Carolinum, reorganisirt i. J. 1536, s. Wirz, histor. Darst. der Verordnungen über das Kirchen- und Schulwesen in Zürich, 1793. Bd. I. S. 217, Lausanne 1537, Genf 1542—58, Herborn ein sog. akademisches Gymnasium 1584. In den Niederlanden erhielt die reformierte Kirche die Universitäten zu Leyden 1575, Franeker 1595, Harderwyk 1600, Gröningen 1614, in Frankreich die Akademien zu Sedan, Montauban, Saumur 1601; ganz eigentümlich endlich gestaltete sich das Universitäswesen in England zu Oxford und Cambridge, wo weit mehr als anderwärts mittelalterliche Einrichtungen, aber auch mittelalterlicher Zopf sich erhalten hat; anders wider in Schottland, wo zu den zwei älteren Universitäten, St. Andrews und Glasgow, im 16. Jahrhundert zwei neue zu

Edinburg 1582 und Aberdeen 1593 hinzukommen, die zugleich zum großen Teil die Mittelschulen ersetzen mußten, in Dänemark, Schweden (Kopenhagen und Roeskild, Upsala und Lund) ꝛc. Die Verbindung der Universitäten mit der Kirche ist durch die Reformation nicht gelöst, sondern neu begründet worden (vgl. Palmer, evang. Päd. S. 387); befreit aber wurden sie teils von der kirchlichen Bevormundung, unter der sie im Mittelalter standen, die katholischen Universitäten mehr oder minder heute noch stehen, teils von der Herrschaft veralteter Überlieferungen, des Scholasticismus und mönchischen Obscurantismus, der zum Teil gerade in den Universitäten, besonders ihren theologischen Fakultäten, seine Burg aufgeschlagen hatte. Jetzt stellten sich die protestantischen Universitäten an die Spitze der geistigen Bewegung und erhielten, wenigstens in Deutschland, eine Bedeutung für das geistige Leben, wie sie diese nie zuvor gehabt. Seit der Reformation „beruht die höhere wissenschaftliche Bedeutung Deutschlands auf den Universitäten; die Stellung, die unser Vaterland auf dem Gebiet der Wissenschaft unter den Nationen einnimmt, die hohe Achtung, die es bei den mitwerbenden großen Kulturvölkern genießt, steht im engsten Zusammenhang mit dem Gedeihen seiner Hochschulen" (R. v. Raumer). „Die deutschen Universitäten stiegen mit dem Anfang des 16. Jahrh. zu einer früher nicht geahnten Macht und Bedeutung empor. Die Humanisten begannen sich Eingang zu verschaffen, und während noch die kleinen Kriege zwischen diesen und den Vertretern der Scholastik mit abwechselndem Erfolg einzelne Universitäten bewegten, brach jener weltgeschichtliche religiöse Streit aus, der, von der jüngsten Hochschule entzündet, alsbald zu einem gewaltigen Sturm anschwoll, der die deutsche Nation tief im Innersten aufregte und sie auf Jahrhunderte hinaus in zwei fast gleiche Hälften spaltete. So mußten denn die deutschen Universitäten vor allem von dieser Bewegung ergriffen, erschüttert und endlich umgestaltet werden. Sie waren die Arsenale, in denen die Waffen des Kampfes geschmiedet wurden, vielfach auch die Schlachtfelder, wo gestritten und Sieg oder Niederlage entschieden wurde. Wie in ganz Deutschland für lange Zeit die theologischen Fragen und kirchlichen Interessen die Mächte wurden, die alles sich unterordneten, so waren es jetzt auch mehr als je die theologischen Fakultäten, von denen Ruf und Geltung, Blüte oder Verfall der Universitäten abhieng" (Döllinger, die Universitäten sonst und jetzt. München 1867, S. 12). Aus den Theologen aber rekrutirte sich größtenteils auch das Lehrerpersonal an den Gelehrtenschulen, wie ja ohnedies die Volksschule bei ihrer engen Verbindung mit der Kirche ganz unter theologischem Einfluß stand, und so kam es, daß fortan für Jahrhunderte die an Universitäten herrschenden theologischen Richtungen und Kämpfe, besonders der Kampf zwischen der sogenannten streng lutherischen und einer freieren melanchthonischen Richtung, später der Kampf zwischen der nach-lutherischen Orthodoxie einerseits und dem Synkretismus, Pietismus, Rationalismus andererseits von den Universitäten aus auch auf die Schule einen vielfach störenden Einfluß gewann. Wie die Universitäten die Wiegen der Reformation und evangelischen Freiheit gewesen, so wurden sie dann freilich auch zeitweise die Sitze einer todten Orthodoxie und erbitterten Polemik, Wohnstätten eines trockenen Scholastizismus, einer geistlosen Philologie, einer fühllosen und fürstendienerischen Rechtswissenschaft, des zopfigsten Pedantismus und der ausgelassensten studentischen Roheit, aber dann doch auch, nachdem in ihnen selbst der reformatorische Geist wider zur Herrschaft gelangt war, Pflegestätten einer ernsten gründlichen und freisinnigen Wissenschaft, Geburtsstätten eines frischen und freien geistigen Lebens, Verjüngungsstätten für Kirche, Schule und Volk. Was aber die protestantischen Universitäten geworden sind und geleistet haben für die Wissenschaft und für das nationale Bildungsleben, das sind sie geworden dadurch, daß und in soweit als sie selbst die Prinzipien der Reformation, den Geist der freien und freimachenden Wahrheit und der christlichen Humanität, in sich aufgenommen und bewahrt haben. (Vrgl. hiezu Tholuk, Universitäten in Herzogs theol. R. E. Bd. XVI, S. 723 ff. Raumer, Gesch.

der P. IV. Muther, aus dem Universitätsleben im Zeitalter der Ref. 1866. Döllinger, die Universitäten sonst und jetzt, 1867.)

b. Als notwendige Vorbedingung für das Gedeihen der Universitätsstudien erkannten die Reformatoren bald die Herstellung besserer Vorbereitungsschulen — Gymnasien, Partikularschulen, Lateinschulen; — denn „nicht jedermann sollte nach den Universitäten gesandt werden wie jetzt geschieht, sondern nur die Aller geschicktesten, in den andern Schulen zuvor Wolerzogenen." Den Anfang mit besserer Organisation der Gelehrtenschulen hatten schon vor der Reformation die humanistischen Schulmänner gemacht, — ein Lange, Hegius, Dringenberg, Busch, Wimpheling u. a., — aber es waren das Anfänge, die erst ihrer Fortsetzung und organischen Zusammenfassung warteten. Erst im Zusammenhang mit der Kirchenreformation und im Anschlusse an die territoriale Neuorganisation des Kirchenwesens, seit den 20er Jahren des XVI. Jahrhunderts, erfolgt dann auch eine durchgreifende Neuorganisation des Gelehrtenschulwesens teils durch Neuerrichtung zahlreicher Lehranstalten, teils durch Umwandlung der bereits bestehenden.

Luther erhebt 1520 in seiner Schrift an den christlichen Adel wie für die Reform der hohen, so auch die der niedern Schulen das Wort, damit nicht, wie jetzt inmitten der Christenheit, das junge Volk verschmachte und elendiglich verderbe. Dann folgt Luthers großer Weckruf zur Schulenerrichtung von 1524; in demselben Jahr schickt er auch schon einen Schulplan an Spalatin, um ihn dem Kurfürsten vorzulegen. Nun aber greifen die zwei bedeutendsten reformatorischen Schulorganisatoren ein: Melanchthon mit der Errichtung seiner schola privata 1521, mit seiner Beteiligung an der Schuleinrichtung zu Eisleben 1525, zu Magdeburg, mit seinen Ratschlägen an den Rat zu Nürnberg (1524—26), besonders aber seinem, aus Anlaß der sächsischen Kirchenvisitation ausgearbeiteten Unterricht der Visitatoren, und dem darin enthaltenen sächsischen Schulplan, jenem Grundplan, zu dem sich alle die weiteren protestantischen Schulordnungen und Lehrpläne nur als weitere Ausführungen verhalten, und dann besonders für Norddeutschland und Skandinavien Bugenhagen mit seinen Kirchen- und Schulordnungen für Braunschweig 1528, Hamburg 1529, Lübeck 1531, Pommern 1535, Dänemark 1537, Schleswig-Holstein 1542, woran sich dann als Nachbildungen auch die Mindensche und Göttingensche 1530, die Soester 1532, die Bremische 1534 u. a. anschlossen, während in anderen deutschen Territorien und Städten zahlreiche Gehülfen und Mitarbeiter am Werke der Kirchen- und Schulreformation, wie Johann Brenz in Schwaben, Sam, Frecht u. a. in Ulm, Lachmann in Heilbronn, Lambert von Avignon in Hessen, Justus Jonas in Sachsen, Aepin in Hamburg, Urbanus Regius in Braunschweig-Lüneburg, Friedrich Myconius und Justus Menius in Gotha, W. Capito, Martin Bucer in Straßburg, Erhard Schnepf in Hessen und Württemberg, und andere; in der Schweiz Zwingli, Bullinger (s. Wirz, S. 257), Calvin, Beza, Farel (vergl. Baum, Beza; Kirchhofer, Farel) u. a. in ähnlicher Weise für Schulengründung und -verbesserung thätig waren. Die allgemeinen Grundzüge, wonach diese Schulen eingerichtet waren, kennen wir teils schon aus dem, was über das Bildungsideal und Erziehungsziel der reformatorischen Pädagogik oben gesagt ist, teils hat es bereits in anderen Artikeln dieser Encyklopädie seine weitere Ausführung gefunden.

Ziel und Zweck dieser Anstalten war in erster Linie die Vorbildung für die Fakultätsstudien an den Universitäten, vorzugsweise für das theologische Studium und den geistlichen Beruf, aber auch für die verschiedenen weltlichen Berufsarten. Kirche und Staat, geistliche und weltliche Obrigkeit und Gemeinden wirkten denn auch wie bei der Errichtung und Erhaltung, so bei der Schulgesetzgebung und Schulaufsicht zusammen. Meist wurde die unmittelbare Aufsicht in die Hand der Geistlichen und Superintendenten, anderwärts in diejenige weltlicher Aufseher gelegt, oder sie war zwischen Geistlichen und Weltlichen, Pastoren oder Superintendenten und Ratsmitgliedern oder weltlichen Beamten in verschiedener Weise geteilt.

Lehrgegenstände waren; Religion, klassische Sprachen, d. h. vor allem (in den kleineren Anstalten ausschließlich) Latein, in größeren auch Griechisch, für die Theologen Hebräisch, daneben wenig Realien, wol aber Musik und Gesang, besonders für kirchliche Zwecke. Nach dem sächsischen Schulplan soll der Schulmeister die Kinder nur lateinisch, nicht deutsch oder griechisch oder hebräisch, lehren und zu diesem Zweck sie in drei Haufen teilen. Die Schüler des ersten Haufens lernen Lesen, Vaterunser, Glauben, üben sich in Donat und Cato, im Schreiben und Musik; die des zweiten Haufens lernen Grammatik, den lateinischen Aesop, Terenz, einzelnes von Plautus, besonders ist mit ihnen Etymologie, Syntax und Prosodie zu üben; ein Tag in der Woche gehört der Religion und Schrifterklärung. Aus den Geschicktesten soll man den dritten Haufen bilden, der mit Virgil, Ovids Metamorphosen, Ciceros Officien und Briefen, Grammatik und Metrik, endlich mit Dialektik und Rhetorik sich beschäftigt. Diese Einteilung in 3 Klassen samt den Grundzügen dieses kursächsischen melanchthonischen Lehrplans widerholt sich dann in andern Schulordnungen fast stehend. In größeren Schulen findet sich auch die Einteilung in 4 (pommersche Schulordnung) oder in 5 oder noch mehr Klassen (Hamb. u. Lüb. Schul-Ordn.). Unterricht und Übung im Christentum und im Latein — darauf beschränkt sich hier, in diesen melanchthonschen und den daran zunächst sich anschließenden Schulordnungen noch fast der ganze Lehrplan.

Das Latein war nicht bloß Hauptunterrichtsgegenstand, sondern auch teilweise, wenigstens für die älteren Schüler, die ausschließliche Umgangssprache, der Gebrauch der deutschen Sprache bei Strafe verboten. Ja so weit gieng diese Wertlegung auf das Latein und diese, nach unseren Begriffen ebenso antievangelische als antinationale Zusammenfügung von Latinität und Christentum, daß man die Schüler sogar lateinisch beten ließ und zu diesem Zweck die Gebete Luthers ins Lateinische übersetzte (vgl. Palmer, evang. Pädagogik S. 400).

Die Lehrerzahl war nach der Größe der Städte und Schulanstalten sehr verschieden: meist, wo nicht wie in ganz kleinen Schulen einer genügt, werden 2—3 als die eigentliche Normalzahl vorausgesetzt: ein Rektor, Konrektor oder hypodidascalus, und ein Kantor.

Durch zwei Vorzüge besonders empfiehlt sich dieser von Melanchthon entworfene Grundplan der protestantischen Gelehrtenschule, einmal durch seine außerordentliche Einfachheit und Durchsichtigkeit, dann aber auch durch seine außerordentliche Entwicklungs- und Fortbildungsfähigkeit. Diese weitere Ausführung und Fortbildung hat er dann auch gefunden zuerst in den schon erwähnten Bugenhagen'schen und manchen andern Lokalschulordnungen, dann aber besonders in der einen gewissen Abschluß in der Reformation der Gelehrtenschule bezeichnenden württembergischen Schulordnung vom Jahr 1559 und der ganz an diese sich anschließenden sächsischen Schulordnung des Kurfürsten August v. J. 1580. In allen Städten, großen und kleinen, aber auch in den fürnehmsten Dörfern oder Flecken des Fürstentums sollen (nach der württ. Sch.-O.) lateinische Schulen und dafür taugliche praeceptores gehalten werden; jede vollkommen ausgebildete Lateinschule umfaßt 5 Klassen, an kleineren Orten nur die unteren derselben. Lehrplan und Methode ist bereits weit reicher und fester gegliedert, wenn auch unter genauer Festhaltung des humanistischen Prinzips und des melanchthon'schen Grundplans: in der Ausführung zeigt sich bereits der Einfluß der Methodiker, bes. Sturms. Auch für eine reichere Abstufung verschiedener Arten von Gelehrtenschulen ist gesorgt: neben oder über den einfachen Latein-, Partikular- oder Trivialschulen steht zu weiterer Fortbildung das Stuttgarter Pädagogium, zur Vorbildung der angehenden Theologen dienen die Klosterschulen samt dem Tübinger Stift; einen den württembergischen Klosterschulen teilweise verwandten Charakter, nur nicht mit ausschließlicher Bestimmung für Theologen, haben die sächsischen Fürstenschulen Meißen, Pforta und Grimma, beiderlei Anstalten in der Schulgeschichte besonders merkwürdig als erste Beispiele protestantischer, unmittelbar aus den klösterlichen Anstalten des Mittel-

alters herausgewachsener Alumnate, Anstalten für gemeinsame Verpflegung, Erziehung und Unterweisung.

„So erscheinen jetzt, seit Mitte des 16. Jahrhunderts, insbesondere zwei deutsche Länder, Württemberg und Sachsen, als der Boden, worauf viele und edle Pflanzstätten evangelischer Erziehung und Bildung am ersten und kräftigsten wachsen und gedeihen" (Stoy S. 136), und eben diese zwei deutschen Länder sind es auch, wo die Schuleinrichtungen des Reformationszeitalters in ihrer Eigentümlichkeit, trotz aller späteren Fortbildung, wol am längsten und treuesten sich erhalten haben. Aber auch andere deutsche Territorien blieben nicht zurück im Eifer für Gründung neuer oder Reorganisation bestehender Gelehrtenschulen der verschiedensten Art und Benennung: Latein-, Partikular-, Trivialschulen, niedere und höhere Stadtschulen, Pädagogien, Lyceen, Gymnasien, akademische Gymnasien, patrizische Schulen, Ritterakademien, Fürsten- und Klosterschulen.

Und mit den protestantischen Ländern wetteifern in der Schulengründung bald, besonders seit der Mitte des Jahrhunderts, auch die katholischen, die durch die Reformation und Gegenreformation zu neuen Anstrengungen geweckt wurden und mi Deutschland, wenn auch in geringerem Grade, andere europäische Länder.

Nicht weniger als 1600 Schulanstalten (d. h. Mittel- oder Gelehrtenschulen mit Ausschluß der Universitäten und Volksschulen) sollen im Lauf des 16. Jahrhunderts nur allein auf deutschem Boden gegründet oder reorganisirt worden sein. Wir versuchen nach den uns vorliegenden Daten ein freilich noch ziemlich mangelhaftes Verzeichnis zu geben, das, wenn auch vollständiger als die uns bisher bekannten (Wachler, Handbuch der Geschichte der Litteratur. 1824. T. 3; Schwarz, Erziehungslehre. 2. A. 1829. I, 2, S. 514; Schmidt, Gesch. der Pädagogik Bd. III, S. 118) doch immer noch der Vollständigkeit, zum Teil vielleicht auch der Genauigkeit der Angaben ermangelt, aber jedenfalls von der großen Zahl solcher Gründungen und Neuorganisationen, besonders in dem Zeitraum zwischen 1520 und 1560 eine annähernde Vorstellung geben kann. Zur Vergleichung nehmen wir auch katholische Schulgründungen, besonders die seit 1551 immer zahlreicher werdenden jesuitischen Schulanstalten (vgl. diesen Artikel) mit auf.*)

a) In die Zeit von **1500—1520** fallen nach unseren Quellen folgende Schulengründungen:

1504 Münster. 1524 Freiberg, Meißen. 1518 Zwickau; ferner mit unbestimmbarer Jahreszahl Attendorn, Düren, Erfurt, Kreuznach, Lennep, Warendorf, Colberg, Grünberg, Großglogau, Stargard (14).

b) In die Zeit von **1521—1560**:

1521 Zerbst, Halberstadt. 1522 Wittenberg (evangel. Lateinschule). 1523 Treptow, Schwäbisch Hall. 1524 Gotha, Magdeburg, Weimar, Leipzig, Aschersleben, Hadersleben, Nordhausen, Ulm, Nördlingen, Oehringen, Losdorf. 1525 Jena, Stralsund, Eisleben. 1526 Nürnberg, Hirschberg. 1527 Altenburg, Saalfeld, Heilbronn, Husum. 1528 Frankfurt, Oldenburg Bremen, Göttingen, Goslar, Braunschweig. 1529 Hamburg (Johanneum), Brieg (Stadtschule), Ansbach. 1530 Lübeck, Marienberg, Minden. 1531 Goldberg, Marburg, Augsburg (Annengymnasium). 1532 Bautzen, Eisenach, Lüneburg, Schwerin, Soest, Bunzlau. 1533 Weißenfels. 1534 Hannover, Schneeberg, Gardelegen. 1535 Eisfeld, Zittau, Stuttgart. 1536 Durlach. 1537 Wolgast, Cottbus. 1538 Straßburg, Regensburg, Plauen. 1539 Einbeck, Quedlinburg, Arnstadt, Frankfurt a. d. O. (städt. Lyceum). 1540 Leipzig (Thomassch.), Berlin (Nikolai- und Mariensch.), Herford, Hameln, Meldorf. 1541 Halle, Zeiz, Schleswig, Wismar. 1542 Naumburg, Schweinfurt. 1543 Ilefeld, Meißen

*) Selbstverständlich konnten vorzugsweise nur größere Lehranstalten berücksichtigt werden; kleinere Latein- oder sog. Trivialschulen bestanden fast in allen Städten, zum Teil auch in größeren Dörfern, s. hierüber die Schulgeschichten der einzelnen Länder.

(Afra), Dortmund (archigymnasium illustr.), Merseburg, Hof, Prenzlau, Stettin (fürstl. Pädagogium), Schulpforta, Mühlhausen. 1544 Meiningen, Wesel, Hildesheim (Andreanum), 1545 Düsseldorf (herzogl. Gymnasium). 1546 Heidelberg (paedagogium). 1547 Celle. 1548 Greifswalde. 1549 Colberg. 1550 Grimma (Fürstenschule), Braunschweig, Wernigerode. 1551 Wien (Jesuitenkollegium). 1553 Bielefeld, Güstrow, Schwerin (Bürgerschule), Neu-Brandenburg. 1554 Roßleben. 1555 Frankenhausen, Laubach, Wezlar, Lissa (Schule der Bruderunität). 1556 Stade, Oels (herzogl. Schule), die dreizehn württembergischen Klosterschulen, Cöln (Jesuitenkollegium), Ingolstadt (ebenso), Prag (ebenso). 1557 Dresden, Walkenried, Trarbach. 1558 Bielefeld (Stiftsschule erweitert, später gymnasium), Brandenburg (Neustädter Schule). 1559 Lauingen, Duisburg, München (Jesuitenkollegium). 1560 Kiel, Heidelberg (paedagogium wider hergestellt). (Summa 133.)

c) In die Zeit von **1561—1580**:

1561 Erfurt, Baireuth, Donndorf, Greifswald (evang. Partikularschule). 1562 Breslau (Elisabethgymnas. erneuert). 1563 Trier, Dillingen (Jesuitenkolleg.) 1564 Parchim. 1565 Halle (Stadtgymnas.), Görlitz, Kloster Bergen, Heidelberg, Schwerin (Domschule), Braunsberg (Hosianum). 1566 Flensburg, Schleswig (gymnas. acad.), Bordesholm (Klosterschule). 1567 Darmstadt, Hadersleben (neue Fundirung der Schule). 1569 Brieg (gymnas. illustr.), Marienthal, Amelunxborn, Riddagshausen, Reiffenberg (Klosterschulen in Braunschweig). 1570 Anklam, Neustettin. 1571 Themar, Gandersheim (paedagogium). 1572 Gotha (gymnasium illustre). 1573 Windsheim, Andernach (kathol. Lateinschule), Crossen. 1574 Berlin (graues Kloster), Merseburg (Domschule). 1575 Friesland, Altorf, Heiligenstadt (Jesuitenkollegium). 1577 Schleusingen. 1578 Neustadt a. d. Hardt, Laibach, Verden (Domschule). 1579 Corbach (gymnas.). 1580 Dahme, Rostock (Stadtschule), Saarbrück, Coblenz (Jesuitengymnasium). (46.)

d) In die Zeit von **1581—1600**:

1582 Heilbronn, Zerbst, Mörs (Schola illustris). 1583 Durlach. 1584 Wolfenbüttel, Bremen. 1588 Schuttorf bei Bentheim. 1587 Tilsit, Saalfeld, Lyck. 1589 Braunschweig, Ratzeburg, Brandenburg (Altstadt). 1591 Burg Steinfurt (gymnasium illustre). 1594 Oels (gymnasium illustre). 1595 Cassel. 1596 Eisleben (Gymnasium). (15).

Von unbestimmtem Datum, aber gleichfalls im 16. Jahrhundert gegründet sind die Schulen oder Gymnasien zu Cöslin, Cüstrin, Elberfeld, Landsberg, Pyriz, Schweidnitz, Aachen (Jesuiten), Jülich, Warburg (Franziskanerschule) und andere.

Von außerdeutschen Ländern nennen wir die Schweiz mit den neuentstandenen oder neuorganisirten Gelehrtenschulen zu Zürich, Basel, Bern, Schaffhausen, Lausanne, Genf u. a.; Preußen und Polen mit den Schulen zu Königsberg 1525, Elbing 1536, Culm 1540, Rastenburg 1545, Dubiiazko 1550, Marienburg 1552, Thorn 1557, Danzig 1558, Wehlau 1576, Memel 1586, Graudenz, Insterburg u. a.; Dänemark mit Wiborg 1516, Roeskild 1537, Kopenhagen 1546, Colding 1542, Aarhuus, Soeroe; Schweden mit Strengnäs; die Ostseeprovinzen mit Riga 1529; Ungarn und Siebenbürgen mit Leutschau 1520, Kronstadt 1530, Sarospatak 1531, Preßburg 1556, Hermannstadt, Schäsburg, Mediasch, Bistritz u. s. w. In England sind zu nennen: Paulsschule zu London c. 1508, Christhospital 1552, Merchant Tailors School 1561, Schulen zu Rugby 1567, Harrow 1571, Westminsterschule c. 1585, Grasham College 1596, ferner lateinische Schulen zu Birmingham, Bedford, Tunbridge u. a. Über die schottischen Schulen s. Bd. III, S. 1012. Über die zahlreichen und blühenden protestantischen Gymnasien und Schulen, die in Böhmen, Mähren und anderen österreichischen Erblanden entstanden, und besonders unter Maximilian II. und Rudolf II. ihre Blütezeit erlebten, dann aber durch die Jesuiten verdrängt, zuletzt durch die gewaltsamen Kontrareformationen im 17. Jahrhundert zerstört wurden, s. den Art. Österreich.

c. Die eigentümlichste Schöpfung der Reformation, und ganz aus der Tiefe der protestantischen Prinzipien geboren ist die evangelische Volksschule (vgl. hierüber den besonderen Artikel Volksschule; ferner Gräfe, Volksschule 1847. Brüstlein, Luthers Einfluß auf das Volksschulwesen. 1852. Schaeffer: de l'influence de Luther sur l'éducation du peuple. 1853. Heppe, Geschichte des deutschen Volksschulwesens. Gotha 1858—60. 5 Bände. Ders., Schulwesen des Mittelalters und dessen Reform 1860. Helfert, Geschichte der österreichischen Volksschule Bd. I. 1860. S. 34 ff. Palmer, evangel. Pädagogik S. 411 ff.).

Ansätze und Anfänge zu einem Volksunterricht (d. h. einer nicht bloß den Gelehrten- und Gebildetenstand, sondern möglichst alle Klassen und Stände des Volks, also namentlich auch den Bürger- und Bauernstand, und beide Geschlechter, Mädchen wie Knaben, Jungfrauen wie Jünglinge umfassenden Unterweisung teils in der christlichen Religion, teils in den nötigsten Elementarfächern des Lesens, Schreibens, (aber auch Rechnens und Singens) finden sich allerdings schon vor der Reformation hin und wider im Mittelalter, teils im Zusammenhang mit den karolingischen Kulturbestrebungen im neunten Jahrhundert (Theodulf von Orleans), teils aber besonders „in der kirchlichen Sturm- und Drangperiode des vierzehnten und fünfzehnten Jahrhunderts", infolge des erwachten Selbstgefühls, der gesteigerten Gewerbs- und Handelsthätigkeit, des lebendigeren Bildungsinteresses, besonders unter dem Bürgerstand in den Städten. Am nächsten waren der Idee der Volksschule jene deutschen Stadtschulen oder sogen. Schreibschulen gekommen, welche in den letzten Jahrhunderten des Mittelalters in vielen Städten, z. B. Hamburg, Lübeck, Breslau, Nordhausen, Braunschweig, Stettin u. a. a. O. von den weltlichen Magistraten, nicht selten unter Widerspruch des Klerus waren errichtet worden, die nun aber ebendarum auf den Unterricht im Lesen, Schreiben und etwa Rechnen sich hatten beschränken müssen, mit Ausschluß dessen, was für die Volksschule im evangelischen Sinne die Hauptsache ist, des religiösen Unterrichtes, den der Klerus eifersüchtig sich vorbehielt, freilich großenteils nur, um ihn zu verwahrlosen (vgl. das Wort Melanchthons Apol. Conf. Aug. art. VIII. apud adversarios nulla prorsus est catechesis puerorum). Allein auch abgesehen davon waren die Leistungen dieser Schulen so gering, die Zucht in denselben so schlecht, daß sie einer gründlichen Umbildung bedurften. Überdies bestanden sie doch fast nur in größeren Städten, während an eine Beschulung des Landvolks kaum gedacht wurde. Nur in diesem beschränkten Umfang können diese vorreformatorischen deutschen Schulen als „Wiege der Volksschule" bezeichnet werden (Palmer).

Einen geregelten Volksunterricht, ein umfassendes Vokschulwesen gab es vor der Reformation nicht. Dazu fehlten die äußeren und inneren Bedingungen: das Interesse der Kirche wie des Staats und Volks, die Lehrer, die Lehrmittel. Die Kirche insbesondere hatte „als solche gar kein Interesse dafür, Volksschulen einzurichten, in denen nicht geistliche und weltliche Gelehrte, sondern Christenmenschen erzogen und nicht mit lateinischer, sondern mit gemeinchristlicher Kultur versehen wurden" (Heppe, Gesch. der d. Volksch. I, S. 3).

Die Idee der Volksschule als einer allgemeinen elementaren, und zwar zunächst religiös-kirchlichen, zugleich aber auch weltlich-bürgerlichen, allgemein menschlichen Bildungsanstalt für alle Stände und für beide Geschlechter „konnte nur aus dem Geiste des evangelischen Protestantismus erwachsen" (Heppe), aber sie ist auch daraus erwachsen, und zwar sofort, sobald überhaupt die Reformatoren auf das Schulwesen ihre Aufmerksamkeit richteten, war es die Idee der Volksschule, die ihnen neben derjenigen der Gelehrtenschule vorschwebte, nur daß allerdings jene Idee nicht sofort, sondern erst in allmählicher Entwicklung und zum Teil nur auf Umwegen zur Ausführung gelangte. Trotz der Behauptung von Helfert (a. a. O.), daß „weder die Kirche noch die Gegenkirche die Volksschule geschaffen", wird es also doch dabei sein Bewenden haben, daß die evangelische Reformation des sechzehnten

Jahrhunderts es ist, welche die Idee und die thatsächlichen Anfänge des Volksschulwesens geschaffen hat, und dann in allmählicher Entwicklung deren Verwirklichung zu Stande brachte, wobei es allerdings nach den Begriffen der Reformatoren über das Verhältnis von Kirche und Staat sich von selbst versteht, daß auch hier, bei der Einrichtung und Leitung des Volksschulwesens, staatliche und kirchliche Interessen und darum auch staatliche und kirchliche Organe zusammenwirkten. Die geordnete Volksschule ist die Schöpfung der evangelischen Reformation, der evangelischen Kirchen- wie der evangelischen Staatsidee, und ebendarum auch zunächst das Eigentum der protestantischen Völker, und besonders des Stammlandes der Reformation, des evangelischen Deutschlands: erst von hier aus ist sie dann nach außen verpflanzt.

Grundlage der evangelischen Volksschule sind dieselben Gedanken, die wir als religiös-sittliche Grundanschauungen der Reformation und des evangelischen Christentums kennen gelernt haben. Es ist vor allem die protestantische Rechtfertigungslehre, die Lehre von dem geistlichen Priestertum aller gläubigen Christen, von der religiös-sittlichen Selbstverantwortlichkeit, aber auch der evangelischen Freiheit eines jeden Christenmenschen, von der Pflicht und dem Recht jedes mündigen Christen, selbst für sein eigenes Seelenheil wie für das Heil der ihm befohlenen Seelen zu sorgen, woraus folgt, daß nun auch jeder Christ soweit unterrichtet und christlich erzogen werden muß, um selbst aus der heil. Schrift sich erbauen, von seinem Glauben Rechenschaft geben, seine eigene und der Seinen Seligkeit schaffen zu können. Dazu kommt als zweites Motiv das Bedürfnis des evangelischen Gemeindegottesdienstes hinzu, an dem nicht bloß der Pastor, sondern auch das Volk sich aktiv beteiligen soll mit Singen, Beten, Hören der Predigt, Bekennen des Glaubens, und der überhaupt nicht ein Dienst Gottes, nicht ein priesterliches Werk, sondern Erbauung der Gemeinde aus dem Wort Gottes und auf dem Grunde des allerheiligsten Glaubens sein will, also bei der Gemeinde Glauben und eine gewisse Glaubenserkenntnis und Schriftkenntnis voraussetzt, ebendarum aber eine Unterweisung der Getauften und Heranwachsenden im Glauben und den zum Schriftverständnis nötigen Vorkenntnissen fordert. So wurde die Volksschule zunächst vom Standpunkt der Kirche aus als ein annexum oder eine Hilfsanstalt derselben eingerichtet: die deutsche Bibel, der deutsche Katechismus (von Luther, Brenz oder ein anderer), das deutsche Kirchenlied sind ihre ersten und wichtigsten Lehrbücher und Lehrgegenstände; der Pfarrer, soweit er nicht selbst den religiösen Unterricht giebt, der natürliche Schulaufseher; sein Gehilfe für die äußeren Verrichtungen beim Gottesdienst, der Kirchendiener, Küster, Meßner, Opfermann, Kantor, auch sein natürlicher Gehilfe in der Schule.

Zu dieser religiös-kirchlichen Anregung kam jedoch sofort noch die Teilnahme, welche die Reformation und der Protestantismus auch für das weltlich-menschliche Wohl des Volkes, für seine Erziehung, für jede menschliche Berufsart und sittliche Lebensstellung als für einen Dienst Gottes hat. Nicht bloß die Kirche braucht schrift- und katechismusfeste Christen, auch singgeübte Kinder und Gemeindeglieder, sondern „auch die Welt für ihren weltlichen Stand bedarf feiner geschickter Männer und Frauen", wie Luther sagt, und darum konnte es von Anfang an nicht genügen, nur eben in den Städten und größeren Flecken „lateinische Schulen" für die Knaben, sondern es that not, „an allen Orten die allerbesten Schulen, beide für Knaben und Mädchen, aufzurichten", also — deutsche Volksschulen. Nicht bloß auf Errichtung und Besserung der Gelehrtenschulen, sondern auch auf die Errichtung von Volksschulen war also von Anfang an das Absehen der Reformatoren gerichtet, insbesondere Luthers, der „als der Seelsorger und geistliche Berater seines Volkes mit einer in Kraft des Glaubens thätigen Liebe wacht, betet und arbeitet, daß seine lieben Deutschen, vornehme und geringe, bei frommer Zucht und gründlichem Unterricht ein gottgefälliges Leben führen möchten".

Ich kann nicht zugeben, daß Luther bei seiner Empfehlung der Schulen „nichts anders im Sinn gehabt habe als gelehrte Schulen“. Dem widerstreitet offenbar schon der Wortlaut des Sendschreibens an die Ratsherren von 1524, wo ausdrücklich die Aufgabe der Schulen darein gesetzt wird, „die Jugend, und zwar Mädchen wie Knaben, zur Gottseligkeit und zu allen ehrlichen und christlichen Ständen zu ziehen und zu unterrichten, damit die Männer wol regieren können Land und Leute, die Frauen wol ziehen und halten können Haus, Kinder und Gesinde“. Wenn er für die Knaben mindestens einen täglichen Schulbesuch von 1—2 Stunden, für die Mädchen von 1 Stunde verlangt, damit sie in der übrigen Zeit im Hause schaffen, Handwerk lernen u. dgl., so ist mit dem allem doch offenbar an eine Beschulung des ganzen Volkes beider Geschlechter, aller Stände, und keineswegs bloß an gelehrte Schulen gedacht: wenngleich ganz richtig ist, daß die letzteren ihm vorzugsweise am Herzen lagen, so gehen doch seine pädagogischen Gedanken und Forderungen von Anfang an viel weiter. So ist also Luther der eigentliche Gründer der deutsch-evangelischen Volksschule geworden, und ist dies geworden vor allem dadurch, daß er der christlichen Obrigkeit ihre Pflicht einschärfte, für christliche Beschulung des ganzen Volkes — des Bürger- und Handwerkerstands wie der höheren Stände — der Mädchen wie der Knaben — Fürsorge zu treffen, dann aber auch dadurch, daß er für die Volksschule die wesentlichsten Lehrgegenstände und Lehrbücher beschaffte in seiner deutschen Bibel, seinem kleinen Katechismus, seinem deutschen Kirchenlied, auch dem ersten bekannten deutschen ABC-Buch (s. Bd. I, S. 3), endlich durch seine Mitwirkung bei der Kirchenvisitation und der Abfassung der ältesten Kirchen- und Schulordnungen. Von diesen ist es schon die sogenannte Leisniger Kastenordnung vom Jahre 1523, welche Bestimmungen über Einrichtung einer Knaben- und Mädchenschule enthält (s. Richter, K.-O. I, 13; Vormbaum I, 1). Dann bestimmt die Stralsunder K.-O. vom Jahre 1525, daß zwei Schulen sollen gehalten werden, eine für die jungen Knaben, die andere für die Mädchen. Brenz in der Hallischen Kirchenordnung von 1526 hat zwar zunächst die Gelehrtenschule im Auge, will aber doch zugleich die Aufstellung einer geschickten Frau, um die jungen Töchter „täglich zwo Stund in zuchten schreiben und lesen zu unterrichten“, da „die Schrift ja nicht den Mannen allein zugehöre, sondern auch den Weibern, so mit den Mannen gleich ein Himmel und ewig Leben warten“ (Vormbaum S. 3). Endlich enthielt auch die in demselben Jahre 1526 von Franz Lambert von Avignon verfaßte Reformatio ecclesiarum Hassiae Bestimmungen über Knaben- und Mädchenschulen, die in allen Städten und Dörfern errichtet werden sollen cap. 30: in omnibus civitatibus, oppidis et pagis sint puerorum scholae, ubi rudimenta et scribendi rationem doceantur, — et si in nonnullis pagis omnia rudimenta tradi nequeunt, episcopi (d. h. die Pfarrer) saltem aut eorum adjutores pueros legere et scribere doceant und cap. 31: de scholis puellarum: sint praeterea in civitatibus et oppidis, si fieri potest etiam in pagis, puellarum scholae, quibus doctae maturae et piae feminae praesint, quae eas doceant fidei principia, item legere, nere, sollicitas ac operosas esse, ut bonae tandem matronae domus sint; dabei wird namentlich noch tägliches Bibellesen verlangt, und zwar, wie sich von selbst versteht, in der deutschen Sprache (vulgariter) s. Richter, K.-O. I, 60; Vormbaum S. 3 ff.).

Eine der ersten Stimmen, die für Errichtung deutscher Volksschulen sich erhoben, ist auch die des schwäbischen Reformators Anton Eberlin von Günzburg, der in seiner im Jahre 1523 von Wittenberg aus an den Ulmer Rat gerichteten Schrift unter dem Titel: „Andere getreue Verwahrung &c.“ die Errichtung von Schulen an der Stelle der Klöster empfiehlt: „Das Wengenkloster ist gut zu einer Kindsschul, da man an einem Ort lehre alle Tage eine Stunde morgens und eine zur Vesperszeit in evangelischer Lehre Mädchen und Knaben, das wird großen Nutzen bringen mit der Zeit.

So die Stund aus ist, lasse man die heimlaufen, welche anderes nicht lernen wollen. Am andern Ort des Klosters soll man eine gemeine Schule für Kinder haben, zu lehren nach gemeinem Brauch wie bisher, doch daß man rechtgeschaffene Dinge lehre. Am dritten Ort soll man die Mägdlein schreiben und lesen lehren und zugleich etwas zu bürgerlichem Wesen Dienendes. Am vierten Ort soll man alle Tage eine Stunde lesen und lehren Landrecht, Stadtrecht, kaiserlich Recht, alte Historien und was zu menschlicher Zucht und Fürsichtigkeit dienen mag, dazu auch junge Gesellen und alte Männer gehen sollen ꝛc." (s. Keim, Die Reformation der Reichsstadt Ulm. Stuttgart 1851. S. 77 ff.). Freilich sind diese Vorschläge Eberlins ebenso wie die Anordnungen der Homberger Synode von 1526, soviel wir wissen, niemals zur Ausführung gekommen. Und auch anderwärts stieß die den Reformatoren von Anfang an vorschwebende Idee eines das ganze Volk, Knaben und Mädchen, Stadt und Land umfassenden deutschen Volksschulunterrichts auf vielfache Hindernisse, da es teils an den Mitteln, teils an der nötigen Zahl von Lehrern, teils auch an dem guten Willen der Eltern und Gemeinden fehlte. Deswegen mußte man sich vorerst an den meisten Orten begnügen, um nur überhaupt etwas zu erreichen, auf Errichtung von Lateinschulen für die Knaben zu dringen, für den evangelischen Religionsunterricht der übrigen zum Besuch dieser nicht geeigneten Jugend aber auf andere Weise, durch die dem Pfarrer obliegenden kirchlichen Katechisationen und Katechismuspredigten Sorge zu tragen. Dies ist es, was Luther schon in seiner deutschen Messe 1526 (s. Richter, K.-O. I, S. 37) und was dann auch der Unterricht der Visitatoren im Kurfürstentum Sachsen vom Jahre 1528 anordnet, während der diesem einverleibte „sächsische Schulplan" Melanchthons nur auf lateinische Schulen sich bezieht. Nur in größeren Städten, und insbesondere da, wo schon von früher her sogen. Schreibschulen und Mädchenschulen bestanden, konnte die Einrichtung einer deutschen Volksschule, oder von deutschen Jungen- und Mädchenschulen neben den Lateinschulen sofort durchgeführt werden, wie insbesondere Bugenhagen z. B. in seiner Braunschweigschen Schulordnung vom Jahre 1528 neben den lateinischen Jugendschulen ausdrücklich auch „deutsche Jungenschulen" will, wo „zwei deutsche Schulmeister, von dem Rat angenommen, zu etlichen Zeiten was Gutes lehren sollen aus dem Wort Gottes, 10 Gebot, Glauben, Vaterunser, von den Sakramenten, christliche Gesänge ꝛc., und Jungfrauenschulen mit vom Rat angenommenen Schulmeisterinnen, die im Evangelium beständig und von gutem Gerücht, und die Unterricht geben sollen in Lesen, Katechismus, Memorieren von Bibelsprüchen, biblischer Geschichte, Singen. Auch die Hamburgsche Kirchen- und Schulordnung von 1529 ordnet eine deutsche Schreibschule mit drei Lehrern und für jedes Kirchspiel eine deutsche Jungfrauenschule mit „Schulmeisterinnen" an (s. Vormbaum S. 26). Für Wittenberg aber wird durch die Wittenberger Kirchenordnung von 1533 auf Anhaltung Dr. Martini und des Pfarrers (Bugenhagen) mit Zuthun des Rates neben der lateinischen Knabenschule eine Jungfrauenschule bestellt, wo der Schulmeister und sein Gehilfe, der Kuster, im Lesen, Schreiben, Singen, Katechismus und Bibelsprüchen, auch Ziffern und etwas von der Arithmetica Unterricht erteilen. Nach der Pommerschen K.-O. von 1535 sollen die gemeinen Schreibschulen, in denen bisher kein Religionsunterricht erteilt worden war, nicht verhindert, ihnen aber auferlegt werden, deutsche Psalmen, gute Sprüche aus der heil. Schrift und den Katechismus zu lehren. In ähnlicher Weise läßt die Hannoversche K.-O. des Urbanus Rhegius vom Jahre 1536 die bestehenden deutschen Schulen zwar fortdauern, verlangt aber von denselben auch Unterweisung der Jugend in christlicher Lehre und Zucht und unterstellt sie deshalb der Aufsicht des Superintendenten, der insbesondere auch die anzustellenden Lehrer zu prüfen hat, damit diese nicht, wie bisher zuweilen, unnütz begeinisch altvettelisch Ding die Kinder lehren. Dagegen dringen andere Kirchenordnungen (z. B. die lübeksche von 1531, lippesche von 1538, meißnische von 1540,

die sächsischen Generalartikel von 1557 u. a.) zunächst nur auf Pflege der kirchlichen Katechisation durch den Pfarrer, wobei der Pfarrer teils durch die Hausväter und Hausmütter, teils aber durch seinen natürlichen Gehilfen bei seinen pfarramtlichen Verrichtungen, den Küster (custos, Kirchner, Glöckner, Meßner, Sigrist, Opfermann &c.), unterstützt werden soll, indem letzterer angewiesen wird, „die Kinder singen zu lehren, auch wo sich's leiden will, ihnen den Katechismus einzuprägen", woran sich dann leicht weiteres anschließen konnte.

So hat sich allerdings teilweise, vorzugsweise auf dem Lande, die Entwickelung der Volksschule an die kirchlichen Katechismusübungen angeschlossen. Aber keineswegs war dies überall der Fall. Vielmehr gab es, wie die angeführten Beispiele zur Genüge zeigen, drei verschiedene Wege, wie man dem von den Reformatoren frühe aufgestellten Ziele einer allgemeinen Beschulung der evangelischen Jugend beiderlei Geschlechts näher kommen konnte. 1) Das Erste und Nächstliegende war die Umbildung der von früherer Zeit her bereits bestehenden deutschen Stadtschulen, Schreibschulen, Mädchenschulen, denen man jetzt auch die Erteilung des christlichen Religionsunterrichts, d. h. insbesondere Einübung des Katechismus, des Kirchengesangs und etwa Bibellesen, Memorieren von Bibelsprüchen &c. zur Pflicht machte, und die man dem Organismus des evangelischen Kirchen- und Schulwesens eingliederte, d. h. insbesondere der Schulaufsicht des Geistlichen &c. unterstellte. Anderwärts, wo man eine Reform solcher deutschen Schulen nicht für möglich oder nicht für zweckmäßig hielt, besonders in kleineren Städten, wo man von dem Nebeneinanderbestehen von verschiedenen Schulen eine Gefahr für die „rechten guten Schulen", d. h. für die Lateinschulen, befürchtete, wurden solche, besonders aber die freilich in einem bedenklichen Zustand der Verwahrlosung befindlichen Privatschulen oder sogen. „Winkelschulen" abgeschafft und verboten (s. bes. die Württemb. Instruktion für die Visitationsräte vom Jahre 1546).

2) Das zweite Mittel zur Realisierung der Idee einer Volksschule war die Neuerrichtung eigener deutscher Jungen- und Mädchenschulen neben den Lateinschulen, entweder ganz selbständig oder in Anlehnung an eine Lateinschule (sogen. annektierte Schulen): dies empfahl sich besonders an größeren Orten, wurde daher von vielen Kirchenordnungen von Anfang an empfohlen und mit der Zeit, namentlich nach dem Vorgang der württemb. K.-O. von 1559, immer häufiger. Daß man hierbei teilweise eher an die Errichtung deutscher Mädchenschulen als an die von Knabenschulen dachte, hat seinen Grund einfach darin, daß für die bildungsfähige männliche Jugend durch die Lateinschulen gesorgt war; doch findet sich auch bald die Forderung deutscher Jungenschulen neben den Latein- und Mädchenschulen. Daß aber mitunter die Lateinschule auch der weiblichen Jugend zu gute kam, zeigt das Beispiel von Goldberg, wo zu Trotzendorfs Zeit selbst Knechte und Mägde sollen Latein gesprochen haben.

3) Wo aber weder eine bereits bestehende deutsche Schule reformiert, noch eine eigene deutsche Schule sofort neu gegründet werden konnte, also insbesondere auf dem Lande, da mußte man zunächst mit dem sich begnügen, was jedenfalls als das Notwendigste erschien, mit dem Katechismusunterricht, der von dem Pfarrer selbst in kirchlichen Katechisationen, Kinderlehren, Kinderpredigten &c. Sonntags in der Kirche erteilt und wobei er teils durch die Hausväter und Hausmütter, besonders aber durch den Küster unterstützt werden sollte. Indem dieser Unterricht des Küsters, der anfangs auf Einübung des Katechismus und der kirchlichen Gesänge sich beschränkte und Sonntags, sowie auch an einem Wochentage stattfand, auf weitere Stunden und Tage, sowie auf einige weitere Fächer — Lesen, Schreiben, etwa auch Rechnen, biblische Geschichte und biblische Sprüche — sich ausdehnte, so entstanden sogen. Küsterschulen, in denen vom Küster, mitunter auch für die weibliche Jugend von der Küsterfrau oder Pastorsfrau Unterricht erteilt wurde (s. Heppe I, 18 ff.).

Dadurch also, daß man *einerseits* in bereits bestehende, aber bloß auf den Lese-, Schreib- und einigen Rechenunterricht beschränkte deutsche Schulen den evangelischen Religionsunterricht hineinverlegte, *andererseits* an die kirchliche Katechisation auch den Unterricht in einigen andern elementaren Fächern (Lesen, Schreiben, Rechnen, Singen) anschloß, und daß man endlich, wo es angieng, eigene deutsche Schulen errichtete, welche *beides zugleich* umfaßten, hat die evangelische Volksschule sich gebildet, die eben ihrer ursprünglichen Idee nach beides zugleich ist — Konfessions- oder Katechismusschule, Vorschule für die evangelische Kirche, und Primärschule oder Anstalt für den Unterricht in den elementaren und allgemein notwendigen Wissensfächern. Dabei können wir aber weder die eine noch die andere der beiden Heppeschen Kombinationen — daß einerseits die Einführung der kirchlichen *Konfirmation*, andererseits das Auseinandergehen der lutherischen und reformatorischen *Konfession* — den Antrieb zur Errichtung einer eigentlichen Volksschule gegeben habe, als geschichtlich begründet erachten: die eine hat schon Palmer widerlegt (Evang. Pädag. S. 425), die andere ist auch nur scheinbar begründet, sofern eben die festere Kirchenbildung, wie sie nach dem Religionsfrieden von 1555 als möglich und notwendig erschien, einerseits zur besseren Fürsorge für das Schulwesen, andererseits aber auch zur schärferen Lehrausprägung, zur Aufstellung der Corpora doctrinae und endlich freilich auch zu der beide Konfessionen scharf trennenden Konkordienformel von 1577 führte. Aber nicht das konfessionelle, sondern das religiös-kirchliche und zugleich theokratisch-politische Interesse — das Streben, sein Volk zu einem evangelischen Gottesstaat zu erziehen — hat z. B. einen Herzog Christoph zu seinen, in diesem Stück epochemachenden Einrichtungen getrieben.

Einen relativen Abschluß in der reformatorischen Organisation des Volksschulwesens bezeichnet nämlich die *Württembergische große Kirchen- und Schulordnung* vom Jahre 1559. Neben den lateinischen Schulen, die „in allen und jeden Städten, auch etlichen der fürnemsten Dörfern oder Flecken des Fürstentums gehalten werden sollen" (Vormbaum S. 69), werden hier auch „*teutsche Schulen*" angeordnet zum Besten der „gemeinlich hartschaffenden Unterthanen, so ihrer Arbeit halber nit alle Zeit, wie not, ihre Kinder selbst unterrichten und weisen können, damit derselben Arbeitenden Kinder in ihrer Jugend nit versompt, fürnämlich aber mit dem Gebet und Catechismo und daneben Schreiben und Lesen, ihnen selbs und gemeines Nutzens wegen, desgleichen mit Psalmensingen desto baß unterrichtet und christlich auferzogen werden." Daher sollen, wo bisher in solchen Flecken Meßnereien gewesen, daselbst *teutsche Schulen mit den Meßnereien zusammen* angerichtet, und darauf zu Versehung der teutschen Schulen und Meßnereien von unseren verordneten Kirchenräten geschickte und zuvor examinierte Personen verordnet werden" (ebend. S. 71). Über die Einrichtung dieser „teutschen Schulen", in welche nicht bloß die Knaben, sondern auch „Döchterlin" geschickt werden, über die darin zu beobachtende Trennung der Geschlechter, die Lehr, Zucht, Lehrerprüfung und -Anstellung, über die Supperattendenz der teutschen Schulen, sowol derjenigen, die den lateinischen angefügt, als derer, wo allein teutsch gelehrt und gelernt wird, werden im folgenden ausführliche Vorschriften gegeben (bei Vormbaum S. 159—165). Als ihre Hauptaufgabe wird — ganz entsprechend dem oben entwickelten allgemeinen Bildungs- und Erziehungsideal der Reformatoren — das Dreifache bezeichnet, die Jugend mit der Furcht Gottes, rechter Lehr und guter Zucht wol zu unterrichten und zu erziehen. Konform mit der schon dem sächsischen Schulplan zu Grunde liegenden Dreiklasseneinteilung der Lateinschule sollen auch die deutschen Schulkinder in drei Häuflein geteilt werden, wovon das erste buchstabiert, das zweite syllabiert, das dritte liest und schreibt. Statt des lutherischen wird hier der Brenzische Katechismus gebraucht, „wie derselbe in unserer Kirchenordnung begriffen", und sollen die Kinder gewöhnt werden, daß sie denselben „auswendig lernen, üben, recht verstehen und begreifen"; weshalb auch bei der Anstellung

der Lehrer besonders darauf zu sehen, daß diese in Religionssachen nit irrig, sektisch oder abergläubisch, sondern der reinen wahren christlichen, der Augsburgischen und unserer Konfession (conf. Würtembergica) seien. Die übrigen Bestimmungen der Württemb. Schulordnung übergehen wir hier; ihre Hauptbedeutung besteht darin, daß sie einerseits bereits einen gewissen Abschluß der Volksschulentwickelung des Reformationszeitalters, andererseits aber die Grundlage bildet, an welche die weiteren Volksschulordnungen des 16. Jahrh. zum Teil wörtlich sich anschließen, so namentlich die der Braunschweig-wolfenbüttelschen Kirchenordnung des Herzogs Julius von 1569, wo die Württemb. Schulordnung wörtlich aufgenommen ist, sowie die Kursächsische des Kurfürsten August I. von 1580, wo viele Abschnitte aus der Württembergischen wörtlich entlehnt sind. Der Vermittler, durch dessen Hand die von Herzog Christoph für Württemberg erlassenen Ordnungen sowol nach Braunschweig als nach Kursachsen verpflanzt wurden, war der Konkordienmann Jakob Andreä; aber eben sein Name erinnert uns auch daran, daß wir mit diesen Ordnungen nicht mehr in dem schöpferischen Zeitalter der Reformation, sondern in der Zeit der Epigonenkämpfe, des konfessionellen und kirchlichen Ausbaues und Abschlusses, aber auch bereits der beschränkten und verdammungssüchtigen nachlutherischen Orthodoxie uns befinden, in welcher der lebendige Strom der reformatorischen Gedanken vorläufig erstarrt ist. Eben dieser Zeit war es auch vorbehalten, dem Bau der evangelischen Volksschule noch den Schlußstein einzufügen, an die Stelle des bisher freien Schulbesuches, zu welchem Eltern und Kinder durch Prediger und Obrigkeiten nur ermuntert und durch Darbietung guter Schulen eingeladen werden sollten, den Schulzwang oder die Forderung der allgemeinen Schulpflichtigkeit zu setzen, die seit dem Ende 16. Jahrh. in verschiedenen Ländern allmählich erfolgt. Wie man auch über die Berechtigung und Zweckmäßigkeit desselben denken mag, jedenfalls war er die einfache geschichtliche Folge aus der von der Reformation aufgestellten sittlich-religiösen Grundanschauung, daß jeder getaufte Christ ein Recht auf christliche Erziehung und Unterweisung, und daß Familie, Kirche und Staat die Pflicht haben, dafür zu sorgen, daß dieselbe jedem ihrer Glieder zu teil werde, — und im protestantischen Deutschland wenigstens hat sich jener Grundsatz als durchaus segensreich erwiesen.

Über die Anfänge einer Volksschule in Zürich s. Wirz, Historische Darstellung der urkundlichen Verordnungen, welche die Geschichte des Kirchen- und Schulwesens in Zürich betreffen, Teil I, Zürich 1793, S. 252 und die besonders unter Heinrich Bullingers Einfluß entworfene Ordnung der deutschen Schulen vom Jahre 1552, 1555, 1556, ebendas., S. 280 ff., sowie die Verordnung wegen der Landschulen (vom Jahre 1580), ebendas., S. 361. — Über deutsche Schuleinrichtungen in Basel s. Herzog, Ökolampad II, S. 181. — Die Volksschulen in Böhmen und Mähren wurden durch die Gegenreformation und den dreißigjährigen Krieg zerstört. In Ungarn war am Ende des 16. Jahrh. kaum eine Gemeinde Augsb. Konf. ohne Volksschule. Unter den außerdeutschen evangelischen Ländern ist sonst nur noch ein einziges, dem gleich im Reformationszeitalter die Wolthat eines organisierten Volksschulwesens zu teil geworden ist, — nämlich Schottland, wo John Knox, vielleicht von seinem Frankfurter Aufenthalt her mit den deutschen Schuleinrichtungen bekannt, und nach seiner ganzen Art auf volkstümliche Begründung der Reformation bedacht, für die Einführung eines allgemeinen Parochialschulsystems thätig war, während „die englische, durch aristokratische Ideen geleitete reformatorische Thätigkeit sich dem niederen Volk nur soweit zuwandte, als unentbehrlich schien, um es im Schoß der neuen Staatskirche festzuhalten (s. Wagner, Das Volksschulwesen in England, Stuttgart 1864, S. 2 und den Artikel Großbritannien Bd. III, S. 1008, vgl. auch Brandes, John Knox, der Ref. Schottlands, Elberfeld 1862, S. 253). So liefert auch Schottland wie Deutsch-

land einen Beweis dafür, daß „die Reformation durch nichts so sehr ihren Bestand gesichert und dem geistigen Leben des Volks sich einverleibt hat, als dadurch, daß sie das Schulwesen in besseren Gang gebracht und die eigentliche Volksschule begründet hat".

4) Wie die Reformatoren neben den anstaltlichen und persönlichen auch für die sachlichen Erfordernisse des Unterrichts Sorge getragen, bedarf hier keiner weiteren Ausführung, da die Hauptpunkte, die hier zur Sprache kommen müßten, teils schon im Bisherigen angedeutet sind, teils in anderen Artikeln dieser Encyklopädie ihre Berücksichtigung finden. Wir zählen hierher 1) die Fürsorge für die finanziellen Bedürfnisse der Schulen, und zwar a) für Lehrergehalte teils aus kirchlichen Fonds, teils aus Staats= und Gemeindemitteln, b) für Ausstattung der Lehranstalten, c) für Unterstützung und Verpflegung armer Schüler durch Stipendien, Kurrende, Alumnate u. dgl.; 2) die Fürsorge für Herstellung besserer Lehrbücher und Unterrichtsmittel statt der bisherigen schlechten (oder wie Luther sagt: „statt der bisherigen tollen, unnützen und schädlichen Mönchsbücher und Teufelslarven Catholicon, Florista, Graecista, Labyrinthus, Dormi secure u. dgl."). Melanchthon hat fast für alle Fächer des Schulunterrichtes, für lateinische und griechische Grammatik, für bessere Klassikerausgaben, für Dialektik, Rhetorik, auch für Physik, Astronomie und Geschichte brauchbare und lange gebrauchte Arbeiten hergestellt. Ebenso hat Luther der Volksschule ihre Fundamente und Lehrbücher geschaffen in der deutschen Bibel, dem Gesangbuch, Katechismus und dem Kinderhandbüchlein. Auch empfiehlt er die Anlegung von Bibliotheken — von guten Libereien und Bücherhäusern — und zwar „nicht bloß darum, daß diejenigen, die uns geistlich und weltlich vorstehen, zu lesen und zu studieren haben, sondern auch, daß die guten Bücher behalten werden." Über die großen Schulmänner des 16. Jahrh., Neander, Trotzendorf, Sturm, Hieronymus Wolf, welche mit ihren Bestrebungen für Herstellung besserer Lehrmethoden auch für bessere Lehrbücher sorgten, s. die einzelnen Artikel.

Wir schließen damit unsere „allgemeinen Reflexionen über den pädagogischen Einfluß der Reformation". Auf allen Gebieten des Erziehungs=, Unterrichts= und Schulwesens hat diese einen neuen Grund gelegt oder vielmehr nur die ursprünglichen, im Christentum gegebenen Grundlagen christlich=menschlicher Bildung und Erziehung widerhergestellt, und auf diesem Grunde haben dann teils die Reformatoren der Kirche selbst, teils die unter ihrem Einfluß gebildeten Schulmänner des Reformationszeitalters mit hellem Blick in die Bedürfnisse ihrer Zeit, mit herzlicher Liebe zur Jugend, mit besonnenem Anknüpfen an das Bestehende, aber auch mit richtigem Verständnis für die neuen Aufgaben, mit frischer und energischer Thatkraft und in treuer, verleugnungsvoller Arbeit, unter massenhaften Schwierigkeiten und Störungen, den Aufbau und Ausbau eines evangelischen Schulwesens in Angriff genommen. Daß ihre Arbeit mehr eine bahnbrechende und grundlegende als eine abschließende und vollendende war, haben jene Männer selbst am besten gewußt und am aufrichtigsten bekannt; und daß die Erfolge ihren Wünschen, ihren Anstrengungen und ihren Hoffnungen nur sehr unvollständig entsprochen, daß trotz des freigewordenen Evangeliums und trotz aller Bemühungen für religiös=sittliche Hebung und bessere Bildung des christlichen Volkes doch noch soviel religiöse Gleichgültigkeit, Unglauben und Aberglauben, sittliche Stumpfheit oder Roheit, Unwissenheit und Unbildung allerwärts sich fand und teils infolge der schlimmen Nachwirkungen aus der katholischen Zeit, teils durch die Gärungen und Stürme des Reformationszeitalters selbst teilweise sich noch steigerte: dies hat widerum niemand tiefer gefühlt und schmerzlicher beklagt, als die Reformatoren selbst, und es sind in dieser Beziehung die gelehrten Nachweisungen Döllingers „über das Verhältnis der Reformation zu den Schulen" (a. a. O. Bd. I, S. 408 ff.) in der That höchst lehrreich und dankenswert. Kein Vernünftiger wird auch erwarten, daß

sich „jetzt augenblicklich durch die Reformation die Erziehung in den evangelischen Ländern im schönsten Lichte gezeigt, und aus der evangelischen Jugend alsbald ein wahres ver sacrum gemacht hat" (Palmer, Evang. Päd. S. 22).

Auch wird kein evangelischer Christ, der von dem Apostel Paulus unterscheiden gelernt hat zwischen göttlichem Grund und menschlichem Aufbau, wobei es ohne Holz, Heu und Stoppeln niemals abgeht (1 Kor. 3, 11. 12), irgendwie in Abrede ziehen wollen, daß auch den pädagogischen wie den kirchlichen und theologischen Schöpfungen der Reformatoren mancherlei menschliche Mängel und Einseitigkeiten anhängen. So ist z. B. unleugbar, daß Luther nach seiner ganzen Geistesart mehr dazu geeignet war, kräftige Mahn- und Weckrufe auch auf pädagogischem wie auf religiös-kirchlichem Gebiete zu erheben, als neue Einrichtungen auf dem Gebiete des Schulwesens umsichtig zu entwerfen oder still und bedächtig durchzuführen, und daß er darum in der That auch auf diesem Feld vorzugsweise als der Waldrechter und Bahnbrecher sich erwiesen hat, wie er selbst sich nennt, aber doch auch wider als der eigentlich schöpferische Genius der Schul- wie der Kirchenreformation, während er die Arbeit des Bildens und Ordnens andern überließ. So ist dann Melanchthon andererseits zwar der große praeceptor Germaniae und Organisator des Gelehrtenschulwesens, aber teils vermöge seiner angebornen Charaktereigentümlichkeit, teils infolge seiner einseitig gelehrten und humanistischen Vorbildung ist er doch nicht frei von einem gewissen Intellektualismus, von allerlei Bedenklichkeiten und ängstlichem Rücksichtnehmen*).

Eine Nachwirkung des mittelalterlichen Katholizismus sehen wir nicht etwa bloß in den halbklösterlichen Einrichtungen, wie sie in einzelnen Schulanstalten, z. B. den württembergischen Klosterschulen beibehalten werden, sondern in der ganzen noch überwiegend kirchlichen Behandlung des Schulwesens, wobei man in den Theologen die einzigen und selbstverständlichen Schulmänner, in der Theologenbildung den höchsten Schulzweck sieht und den konfessionellen und dogmatischen Fragen und Streitigkeiten eine ungebührliche Einwirkung auf das Schulwesen gestattet. Dagegen ist es eine Nachwirkung des älteren Humanismus, wenn, trotz des universelleren Blickes, den die Reformatoren selbst hierin zeigen, doch auch in dem evangelischen Schulwesen eine gewisse Überschätzung des Lateinschreibens und Lateinsprechens auf Kosten der Muttersprache, ein gewisser Formalismus und Verbalismus, eine einseitige Hintansetzung der Realien, der Natur- und Geschichtsstudien sich zeigt.

Wie störend und hemmend aber insbesondere die Zeitverhältnisse einer freien und fruchtbaren Entwickelung des neureformierten Schulwesens sich entgegenstellten, das zeigt sich nicht bloß im Reformationszeitalter selbst, wo die nächstliegenden religiösen und kirchenpolitischen Fragen und Aufgaben, die äußeren Gefahren, von denen die Sache der Reformation immer wider bedroht war, die äußere Not des Volks, besonders aber auch die Habsucht des Adels und mancher Fürsten, die sich lieber am Kirchengut bereichern, als dieses für die Zwecke der Kirche, Schule und Armut verwenden wollten, dann der Mangel einer geordneten kirchlichen Verfassung und Verwaltung, das unklare Verhältnis von Staat und Kirche, der Mangel an einer hinreichenden Zahl von tüchtigen Lehrern und an jeder Lehrerbildungsanstalt und so vieles andere der Durchführung der weisesten pädagogischen Ratschläge fast unübersteigliche Hindernisse bereitete. Auf der andern Seite ist aber auch wahr, was ein neuerer Kirchenhistoriker sagt (Niedner, K.-G. 1866, S. 679): „Die zunächst noch bleibende Mangelhaftigkeit der Bildungsanstalten und Bildungsmittel, ohnehin eine nur verhältnismäßige, fand reichen Ersatz in der vielen einzelnen sich mitteilenden und zu hohem Grade gesteigerten Leistungsfähigkeit, welche die neue Bewegung der Geister und deren Bewußtsein in Gottes Dienste zu stehen mit sich führte."

*) Über die unstreitbaren Mängel in den pädagogischen Erkenntnissen und Leistungen Melanchthons, die jedoch seinem Verdienst im großen und ganzen keinen Eintrag thun, vgl. bes. A. Planck, Melanchthon praeceptor Germ. 1860 S. 130 ff.

Aber nicht bloß in ihren ersten Anfängen hat die Schulreform des 16. Jahrhunderts mit solchen Schwierigkeiten zu kämpfen, größer noch und bedenklicher waren die äußeren Gegenwirkungen und inneren Störungen, von denen die Fortentwickelung des evangelischen Schulwesens in den letzten Jahrzehnten des 16. Jahrh. und dann im 17. Jahrh. betroffen wurde. Sie kamen teils von außen, teils aus den innern Zuständen der protestantischen Kirche selbst.

Fürs erste hatte sich nämlich die römische Kirche, die den Angriffen der Reformation im Anfange fast wehrlos gegenübergestanden und die Ausbreitung derselben zu hemmen sich nicht imstande gefühlt hatte, seit der Mitte des Jahrhunderts aufgerafft zu energischen Gegenreformationsversuchen, und es war ihr auf vielen Punkten gelungen, die reformatorische Bewegung nicht bloß zum Stillstande zu bringen, sondern auch wider zurückzudrängen, die Mehrheit der abendländischen Christenheit innerhalb der Schranken der alten Kirche festzuhalten, ja auch wider angriffsweise vorzugehen und einen Teil des bereits verlornen Gebietes widerzuerobern. Ein Hauptmittel dazu war — neben den Mitteln der Gewalt — vorzugsweise die katholische Schulreform, d. h. einerseits die Aufhebung protestantischer Schulen, insbesondere der Volksschulen, von denen man Verbreitung der Ketzerei befürchtete (s. Helfert a. a. O. S. 51) und die Verdrängung evangelischer Lehrer, andererseits die Herstellung streng katholischer Schulen, wie diese in umfassendster Weise und in ausgesprochenem Gegensatz gegen den Protestantismus besonders von der Gesellschaft Jesu, zum Teil auch von andern Orten, ins Werk gesetzt wurde. So wurden nun nicht bloß viele einzelne, hoffnungsvoll aufblühende evangelische Schulen in den kontrareformierten Ländern gewaltsam zerstört, sondern auch im großen dem protestantischen Schulwesen durch eigene Schulbildungen erfolgreich begegnet. Schöpferisch und originell sind die Jesuiten auf dem Gebiet der Pädagogik nicht gewesen: das Gute, was ihr vielberühmter Schulplan enthält, ist im wesentlichen von den evangelischen Schulmännern, besonders Sturm entlehnt, die ratio studiorum Aquavivas im Grunde nichts anderes als ein für römische Zwecke zugeschnittener und dann erstarrter Sturm. Aber durch die Stetigkeit und das Geschick, womit sie ihre Methode durchzuführen, durch die Thatkraft und Gewandtheit, womit sie ihre Zwecke zu verfolgen und besonders ihre Mittel zu wählen wußten, durch die Macht und den Einfluß, besonders auch durch die Reichtümer, worüber die Gesellschaft zu gebieten hatte, durch alle die hunderterlei anderen Anziehungsmittel, die der Orden in majorem Dei gloriam in Anwendung brachte, gelang es ihm um so leichter, der protestantischen Kirche und Schule vielfachen Abbruch zu thun, als es der Protestantismus seinerseits nur zu sehr an der rechten Art der Gegenwirkung fehlen ließ.

Denn weit mehr noch durch eigene Schuld der Protestanten, als durch die Macht oder Kunst ihrer Gegner, ist der äußere siegreiche Fortschritt der reformatorischen Ideen wie die fruchtbare Ausgestaltung derselben in Wissenschaft und Leben, ist insbesondere auch eine gedeihliche Fortentwickelung des evangelischen Schul- und Unterrichtswesens für eine Zeitlang gehemmt worden. Insbesondere war es das Staatskirchentum auf dem Gebiete des kirchlichen Verfassungslebens, d. h. der Mangel eines freien, selbständigen und lebensfähigen Gemeinde- und Kirchenlebens, die drückende Abhängigkeit der Kirche und damit auch des Schulwesens von der Willkür der Fürsten und Staatsbehörden, aber auch wider die ebenso nachteilige Verflechtung des staatlichen Lebens, der Bildung und Wissenschaft in kirchliche Fragen und Interessen, dann die einseitig lehrhaft theologische Richtung, die der Protestantismus und allermeist das Luthertum nahm, die leidenschaftlichen Lehrstreitigkeiten, von denen die neugegründete evangelische Kirche und Schule verwirrt und zerrissen wurde, der tote und tötende Orthodoxismus und Scholasticismus, der für längere Zeit zur Herrschaft gelangte, — was auf die Entfaltung des sittlichen wie des geistigen Lebens und ebendarum auch auf das Unterrichts- und Schulwesen lähmend und störend zurückwirkte. Auch vom

pädagogischen wie vom evangelisch-kirchlichen und allgemein geistigen Standpunkte aus können wir es nur beklagen, daß auf den so herrlich aufgegangenen Morgen des Protestantismus so bald jene verwüstenden Stürme folgten, die ein herzloser Parteigeist erregte (Palmer, Evang. Päd. S. 22). An die Stelle eines lebensvollen, aus den frischen Quellen des Altertums geschöpften Humanismus trat als höchstes Bildungsideal die geisttötende Buchstabenphilologie und sklavische Nachbildung ciceronianischer Phrasen, ebenso wie an die Stelle des freimachenden Evangeliums die den Glauben und das Denken bindende menschliche Lehrform und Lehrnorm, die orthodox-scholastische Buchstabentheologie. Auf die kirchlichen Symbole wurden Schulmänner wie Kirchendiener verpflichtet und wol auch, bei dem Umschlagen des dogmatischen Windes, nicht selten jene wie diese von ihren Stellen hinweggeweht, oder die dogmatisch weniger fügsamen Lehrer in unheilvolle Konflikte mit den theologischen Wächtern der Orthodoxie verwickelt. Das Band zwischen Humanität und Christentum, also das Fundament des evangelischen Schulwesens, begann sich zu lockern und zu lösen. Schon im 16. Jahrh. beginnen die Klagen, daß Humanisten und Schulmänner meist philippistisch oder gar calvinisch gesinnt, also „ketzerisch", die lutherisch-orthodoxen Theologen vielfach Feinde wahrer Bildung und Wissenschaft seien. So bereitet sich, nicht ohne beiderseitige Schuld, eine immer tiefer gehende Entzweiung zwischen Kirche und Schule, zwischen kirchlichem Christentum und allgemeiner Bildung vor und diese erreicht ihren höchsten Grad in der Periode der Aufklärung, die zwar nicht auf dem Boden der Reformation entsprungen ist, aber von ihrer welschen und katholischen Heimat aus bald auch unter die Völker der Reformation sich verbreitet. Ein großer Teil der Gebildeten entfremdet sich nicht bloß der Kirche, sondern auch dem evangelischen Christentum, ja aller Religion. Die Kirche aber, die im Reformationszeitalter auf der Höhe der Bildung stand und an der Spitze der Civilisation einherschritt, stellt sich der fortschreitenden Bildung entweder mißtrauisch und feindselig gegenüber oder giebt derselben nur allzubereitwillig sich selbst und die evangelische Wahrheit preis, und für die Schule entsteht das Dilemma, ob sie der neuen kirchenfeindlichen Bildung oder der bildungsfeindlichen Kirche sich in die Arme werfen soll. Allein diese Auseinanderreißung zwischen Christentum und Bildung, zwischen Kirche und Schule widerspricht so sehr der gemeinsamen Grundlage für die evangelische Kirche und Schule, daß jene Periode des einseitig orthodoxen und scholastischen Protestantismus wie die der hohlen Aufklärung nicht von Dauer sein, sondern daß beide nur bedenkliche, aber auch heilsame Krisen und Durchgangspunkte sein können zu einer um so kräftigeren, reineren und lebensvolleren Erneuerung und Fortbildung der reformatorischen Grundsätze auf dem Gebiete des kirchlichen wie des Schullebens. So hat dem unlebendigen und sittlich unkräftigen Orthodoxismus des 17. Jahrh. gegenüber es doch auch an Vertretern einer lebendigeren Frömmigkeit und freierer geistiger Richtungen niemals gefehlt, die denn auch das Werk der Erziehungs- und Schulreform wider aufzunehmen und in evangelischem Geist fortzuführen suchten. Aber erst der Spener-Franckesche Pietismus — einerseits mit seinem Drängen auf ein lebendigeres Christentum, andererseits mit seiner realistischen Richtung — kann als positive Fortsetzung und Fortbildung der evangelischen Kirchen- und Schulreform des 16. Jahrh. betrachtet werden. Aber auch die Aufklärung des 18. Jahrh. ist doch nicht bloß als ein entleerender Wirbelwind, sondern auch als ein luftreinigender, viel Staub und dumpfe Luft hinwegführender Sturmwind durch die evangelische Schule hindurchgefahren; und seit dem zweiten Decennium des 19. Jahrh., zum Teil gerade durch die dreihundertjährige Jubelfeier der Reformation angeregt, ist wider eine Erneuerung des evangelischen Geistes und Lebens gefolgt, die, wenn auch nur langsam, unter allen Wirren der Gegenwart sich bahnbrechend und über Ziele und Mittel des Strebens sich selbst noch vielfach unklar, doch schließlich auch auf dem Gebiete der Erziehung und Bildung nichts anderes will als im Kampf wider alle antiprotestantischen und

antichristlichen Richtungen jene reformatorische Verbindung des religiösen, sittlichen und geistigen Lebens in erneuter und bereicherter Gestalt widerherstellen.

Vergessen wir hierbei nicht: die Reformation hat auf dem Gebiet der Schule wie auf dem der Kirche nicht etwa, wie man vielfach gemeint hat, ein fertiges Schema aufgestellt, das man nur festhalten und widerholen, sie hat nicht abschließende und bindende Schranken gezogen, die man niemals überschreiten, sie hat nicht für das sittliche und pädagogische Gewissen ein bequemes Ruhepolster bereitet, darauf man in träger Selbstgenügsamkeit still liegen dürfte. Vielmehr hat sie die ursprünglichen Grundlagen christlichen Glaubens und Lebens, evangelischer Bildung und Erziehung in neuer Reinheit und Kraft, und darauf soll fortgebaut —; sie hat aus ihnen neue Grundsätze abgeleitet, und die sollen durchgeführt werden; sie hat an die ganze christliche Welt, an die evangelische Kirche und Schule Forderungen gestellt — und diese erwarten ihre immer reinere und immer vollständigere Verwirklichung von Gegenwart und Zukunft.

Für die evangelische Schule gilt, was für die evangelische Kirche: ecclesia — schola, per evangelium reformata, semper reformare se debet.

Wagenmann (Schrader).

Romanische Philologie. Die Romanische Philologie, d. i. die Wissenschaft, welche sich mit der Erforschung der romanischen Sprachen und Litteraturen beschäftigt (in diesem engeren Sinne gedenken wir im folgenden den Begriff Romanische Philologie zu fassen), ist eine der jüngsten unter den philologischen Schwestern, eine Zwillingsschwester der germanischen Philologie. Man beginnt zwar die Geschichte der romanischen Philologie*) gerne mit einem Werke Dantes, mit seinem Buche über die italienische Sprache, dem De vulgari eloquentia, jenem ersten Versuch, eine romanische Sprache ihrem Wesen nach zu charakterisieren**), oder mit den aus dem 13. Jahrhundert bereits stammenden provenzalischen Grammatiken eines Uc Faidit und Raimon Vidal***). Allein man muß doch eingestehen, daß von einer wirklichen Wissenschaft der romanischen Philologie eigentlich erst vom Beginn unseres Jahrhunderts an die Rede sein kann.

Von dem, was in früheren Jahrhunderten für die Erforschung der romanischen Sprachen und Litteraturen geleistet worden ist, darf nur sehr wenig hervorgehoben werden, was Anspruch auf den Namen wissenschaftliche Arbeit machen kann. Zumeist verdienen jene älteren Versuche dieses Prädikat schon deshalb nicht, weil die Veranlassung, die Beweggründe, aus welchen die betreffenden Arbeiten hervorgiengen, mit wahrer Wissenschaft oft nichts zu thun hatten. Ein eigentliches Verständnis für die wissenschaftliche Bedeutung romanischer Sprach- und Litteraturstudien gieng jenen Zeiten ab; und wenn sich doch einmal dieser oder jener derartiger Forschung zuwandte, so haben wir die Motive dazu nicht in jener Erkenntnis, sondern ganz anderswo, meist in patriotischen oder praktischen Interessen zu suchen. So war es Liebe für die sogenannte gute alte Zeit, patriotische Begeisterung für die vaterländische Vergangenheit, die öfter in jenen Zeiten diesen oder jenen Franzosen, Italiener oder Spanier die Feder zur Hand nehmen ließ für eine Arbeit über heimatliche Litteratur u. dgl. Solche außerhalb der Wissenschaft liegenden Beweggründe trübten natürlich meist Darstellung wie Behandlung der Materie; und wo diese patriotische Begeisterung naturgemäß überhaupt nicht vorhanden sein konnte, nämlich außerhalb der romanischen Nationen, da fand denn auch Sprache und Litteratur der letzteren nur sehr geringe Beachtung bei den Gelehrten, es sei denn bei einem Universalgenie wie Leibnitz, der z. B. in seinen Annales imperii occidentis u. a. ein Kapitel den altfranzösischen epischen Gedichten von Guillaume d'Orange, Roland, Ogier le Danois u. s. w. widmet.

*) Eine beabsichtigte ausführlichere Geschichte der rom. Philologie mußte wegen Mangels an Raum auf folgende Skizze reduziert werden. [Vgl. jetzt Gröbers Grundriß 1—139.]

**) Ausgabe von Giuliani in Opere latine di Dante I. Florenz 1878. Vgl. auch Böhmer, Über Dantes Schrift De vulgari eloquentia, Halle 1868, und D'Ovidio im Arch. glottol. ital. II, 59 ff.

***) Die beste Ausgabe erschien u. d. T.: Die beiden ältesten provenzalischen Grammatiken Lo Donatz proensals und Las rasos de trobar nebst einem prov.-ital. Glossar von neuem getreu nach den Hschr. hrsg. von Edm. Stengel. Marburg, Elwert 1878.

Jene erstgenannten, vereinzelt dastehenden Arbeiter waren im Vergleich zu dem, was wir heute wissenschaftlich nennen, zumeist Dilettanten, bei denen guter Wille, Fleiß und Sammeleifer den Mangel an wissenschaftlicher Methode und Kritik ersetzen mußten. Solcher Vorläufer der jetzigen romanischen Litteraturwissenschaft mögen hier wenigstens einige genannt sein, deren Namen trotz der heutigen Wertlosigkeit ihrer Werke verdienen noch nicht ganz vergessen zu werden. So unternahm im 16. Jahrhundert — im Gegensatz zu der damaligen Zeitströmung der Renaissance, deren Parole Nachahmung der antiken Dichtung, Beschäftigung mit griechisch-römischer Kunst war, — der Italiener P. Bembo provenzalische Litteraturstudien, Johannes Nostradamus, der Prokurator am Parlament zu Aix en Provence, veröffentlichte 1575 seine Vies des plus celebres et anciens poetes provensaux*), und fast zur selben Zeit schrieb Claude Fauchet seinen Recueil de la langue et poésies françaises, ryme et romans; plus les noms et sommaires des oeuvres de CXXVII poètes français vivant avant l'an 1300 (1581), während in der ersten Hälfte des 16. Jahrhunderts Clément Marot durch eine Neubearbeitung des altfranzösischen Rosenromans und eine Ausgabe des Naturdichters des 15. Jahrhunderts François Villon das Interesse an jener älteren Litteratur wider anzufachen suchte**). Fügte es sich dann einmal in so glücklicher Weise, daß sich zu dem guten Willen und dem oft allerdings in bewundernswürdigem Umfange vorhandenen Fleiße hohe geistige Begabung, Scharfsinn und Umsicht gesellten, so gelang diesen früheren Arbeitern auch wol bisweilen ein Werk, das trotz mangelhafter Methode doch bis zu einem gewissen Grade wissenschaftliche Bedeutung hatte und solche wissenschaftliche Bedeutung oft sogar bis zum heutigen Tage bewahrte. Ich erinnere an die bereits 1733 durch die fleißigen Benediktinermönche von St. Maur begonnene (dann durch Mitglieder der Académie des inscriptions et belles-lettres fortgesetzte) großartig angelegte Histoire littéraire de la France (s. u. S. 476), an die auf Erforschung der mittelalterlichen französischen Litteratur und Sprache gerichteten Bemühungen eines La Curne de Ste. Palaye († 1781), der nicht müde wurde, von Bibliothek zu Bibliothek zu wandern, Handschriften zu lesen und zu kopieren, auf Grund dieser Kopieen das Material zu einem altfranzösischen Wörterbuch zu sammeln, alles Arbeiten, die eine große Serie Folianten ausmachen, noch heute eine Zierde der Pariser Nationalbibliothek; ich erwähne ferner die noch heute wichtige Sammlung der Fabliaux et contes des poètes français du onzième au quinzième siècle, die Barbazan 1756 veröffentlichte, und die immer noch nützliche Französische Theatergeschichte der Gebrüder Parfaict (1745—1749); hingewiesen sei auch noch auf des Italieners Tiraboschi (geb. in Bergamo 1731, † in Modena 1794) Storia della letteratura italiana, die, obwol vor mehr als einem Jahrhundert (1772) erschienen und obwol in Einzelheiten überholt, doch noch immer ein unentbehrliches Hilfsmittel für den ist, der sich wissenschaftlich mit italienischer Litteratur beschäftigt. Genannt sei endlich auch des Spaniers Sanchez 1779 in 4 Bänden erschienene Sammlung altkastilianischer Dichtungen (vor dem 15. Jahrh.), eine zu ihrer Zeit äußerst fördernde und anregende Arbeit, die auch heute noch nicht vergessen, ja noch nicht einmal ersetzt ist.

Von einer solchen noch bis in die Jetztzeit hineinreichenden Bedeutung ist bei den Leistungen der früheren Jahrhunderte auf dem Gebiete romanischer Sprachforschung selten die Rede. Hier verschwinden noch mehr die rühmlichen Ausnahmen wie etwa das 1678 zuerst erschienene, noch jetzt unentbehrliche Glossarium mediae et infimae Latinitatis eines Ducange (geb. 1610 zu Amiens, † 1688 zu Paris) oder das Wörterbuch der französischen Akademie (erste Ausgabe 1694), dessen Bedeutung allerdings mehr in

*) S. Diez, Poesie der Troubadours S. V; Bartsch, Jb. f. roman. Litter. XIII S. 1.

**) Weitere ältere, heute wertlose, Versuche litterar-historischer Forschung findet man bei Ideler, Geschichte der altfranzösischen Nationallitteratur (1842) S. 3 ff. und sonst verzeichnet.

anderer als der rein wissenschaftlichen Richtung liegt*). Mit Auszeichnung verdient genannt zu werden der Elucidario das palavras, termos e frases que em Portugal antiguamente se usarão e que hoje regularmente se ignorão . . ., ein altportugiesisches Wörterbuch, das Santa Rosa de Viterbo 1798 und 1799 zu Lissabon veröffentlichte. Zu den rühmlichen Ausnahmen auf dem Gebiete romanischer Sprachforschung möchte ich endlich auch den vielgeschmähten und vielbelachten Ménage (geb. 1613 zu Angers, gest. 1692 zu Paris) mit seinen Observations sur la langue françoise (1672), dem Dictionnaire étymologique ou les origines de la langue françoise (1650) und seinen Origini della lingua italiana (1669) rechnen. Es ist heute leicht und ein billiges Vergnügen, über seine etymologischen Versuche zu spotten. Wenn wir auch heute aus seinen Büchern kaum noch etwas lernen können, so muß man doch zugestehen, daß im Verhältnis zu den gleichzeitigen oder selbst späteren Arbeiten derselben Art diejenigen des Ménage zu seiner Zeit einen sehr hervorragenden Platz einnahmen und im Vergleich zu dem damaligen Stande der Sprachforschung achtunggebietende Leistungen waren. Wenn man in der Epître dédicatoire des Dictionnaire liest, welche Vorstellungen er von den Aufgaben des Sprachforschers und speziell des Etymologen, von sprachlichem Leben u. dgl. hatte, so wird man sich nicht verhehlen können, daß er mit diesen seinen Anschauungen seiner Zeit vielfach bereits vorausgeeilt war. — So verdienstlich aber die genannten Arbeiten auch zu ihrer Zeit waren, und so nützlich sie zum Teil auch noch heute sind, so beginnt doch die wirklich wissenschaftliche Sprachbetrachtung auf allen Gebieten erst in unserm Jahrhundert, als zu Anfang desselben in den Kreis unserer Ideen ein ganz neuer Begriff Eingang fand, der Begriff vom Leben, von der Geschichte der Sprache, der uns vor allem durch die Arbeiten eines Franz Bopp und Jakob Grimm auf indo-germanischem und germanischem Gebiete, auf romanischem Gebiete durch die auf Grimmsche Anregungen zurückzuführenden Arbeiten eines Friedrich Diez erschlossen wurde**). Was frühere Jahrhunderte an grammatischen und lexikalischen Werken auf romanischem Sprachgebiete in Frankreich, Italien, Spanien, Portugal und sonst hervorgebracht haben, wurde — abgesehen von wenigen Ausnahmen, von denen ich einige eben erwähnt habe — meist durch praktische Bedürfnisse diktiert, machte auch meist keinen Anspruch darauf, wissenschaftliche Forschung zu sein. Es sind Arbeiten, die als Hauptziel verfolgen, entweder dem Ausländer die Kenntnis einer romanischen Sprache zu vermitteln, oder den Landsleuten ihre Sprech- und Schreibart zu normieren und zu systematisieren. Solche Normierung und Systematisierung geschah dann aber nicht etwa aus dem Geiste der betreffenden Sprache heraus, wodurch solche Arbeiten als Statistik des thatsächlich Beobachteten immerhin für wissenschaftliche Leistung ausgegeben zu werden verdienten; sondern sie geschah meist nach anderswoher entlehnten Mustern, vor allem nach dem Vorbild und Schema der lateinischen Grammatik oder nach logischen Kategorieen u. dgl. Und wo sich einer dieser älteren Grammatiker einmal bemüht, wirkliche Beobachtungen wiederzugeben und seine Sprache auf Grund derselben zu beschreiben, da zeigt sich fast durchweg nach beiden Seiten hin, sowol in Bezug auf die Gabe zu beobachten, als in Bezug auf die Fähigkeit das Beobachtete klar zu beschreiben, ein erstaunlicher Mangel, so daß es uns heute meist erst auf dem Wege mühsamer Interpretation der einzelnen Sätze und wegen der Vieldeutigkeit derselben oft nur sehr unvollkommen gelingt, uns ein Bild von dem beschriebenen Sprachstand zu machen. Dazu kommt, daß diese Sprachbetrachtung und Sprachbeschreibung der älteren Grammatiker meist noch durch vorgefaßte Meinungen und Vorurteile getrübt und daher eine einseitige, nicht allen Erscheinungen gerecht werdende ist: der

*) Dasselbe gilt von den meist ins vorige Jahrhundert zurückreichenden grammatisch-lexikalischen Arbeiten der Madrider und Lissaboner Akademie, während die lexikalischen Leistungen der Florentiner Academia della Crusca schon wissenschaftlichere Ziele verfolgten.

**) Über Geschichte der Sprachwissenschaft und linguistischen Methode vgl. die unten S. 20 verzeichneten Arbeiten von Delbrück, Masing u. s. w.

Standpunkt dieser Grammatiker ist eben fast durchweg der willkürlicher Sprachmeisterei, die, unbekümmert um das Recht des historisch gewordenen und thatsächlich vorliegenden, einfach auf Grund jener vorgefaßten Meinungen vorschreibt, wie ausgesprochen werden soll, welcher Ausdruck, welche Wendung zu gebrauchen, welche zu meiden ist u. s. w. Beobachtungen über Genesis, Leben und Geschichte der betreffenden Sprachen, also wirkliche Sprachwissenschaft darf man in diesen Arbeiten nicht suchen. Und wo einmal derartige Fragen aufgeworfen werden und ihre Beantwortung versucht wird, da kommen dann die abenteuerlichsten Dinge, wie z. B. Herleitung des Französischen aus dem Hebräischen oder Griechischen u. dgl. mehr zu Tage. — Alle diese Arbeiten haben also heutzutage nur noch historisches Interesse, keine wissenschaftliche Bedeutung. Letztere kommt ihnen erst in zweiter Linie insofern zu, als solche grammatischen und lexikalischen Darstellungen den Wert von Quellenschriften für die heutige wissenschaftliche Erforschung der betreffenden Sprachperioden erhalten *).

So geartet sind die romanistischen Studien bis zum Beginn unseres 19. Jahrhunderts. Für dieselben ist wie auch für andere Forschungsgebiete das erste Viertel des 19. Jahrhunderts ein höchst bedeutsamer Wendepunkt, von dem an eine neue Epoche beginnt. Wie die Geburt der germanischen Philologie, so fällt auch der Beginn der romanischen Philologie in jene Zeit. Zwei Momente waren es vor allem, welche diese beiden Wissenschaften zeitigten. Auf der einen Seite gab der damals neu erschlossene Begriff vom Leben, von der Geschichte der Sprache und die gleichzeitige, damit zusammenhängende Schöpfung einer neuen Wissenschaft der vergleichenden Grammatik auch der grammatischen und lexikalischen Erforschung germanischer und romanischer Idiome eine ganz neue Richtung, in welcher binnen kurzer Zeit überraschende Resultate zu Tage gefördert wurden. Auf der andern Seite gaben die Neigungen der romantischen Dichterschule in Deutschland zu erneuter emsiger Erforschung mittelalterlicher Litteratur und Kultur den Anstoß **). Dieselben deutschen Romantiker, welche bei ihren Landsleuten wider Liebe zu der damals fast vergessenen Litteratur deutscher Vergangenheit, vor allem deutschen Mittelalters, zu erwecken suchten und wirklich erweckten, die, sei es durch Ausgaben und Neudichtungen, sei es durch litterarhistorische Untersuchungen die Bekanntschaft mit

*) Da mir der beschränkte Raum verbietet, auf die oben charakterisierten Leistungen früherer Jahrhunderte hier näher einzugehen, so will ich den Leser hier wenigstens auf einige Schriften hinweisen, die ihn über den in Frage stehenden Gegenstand orientieren. Eine Übersicht der Forschungen auf dem Gebiete der französischen Philologie vom 13. Jahrhundert bis auf unsere Zeit giebt K. Laubert in dem Programm der Oberrealschule zu Frankfurt a. O. 1874. Über die ältesten Anleitungsschriften zur Erlernung der französischen Sprache handeln Paul Meyer in Revue critique 1870. V, 2 S. 373 ff. (wo auch weitere ältere Litteratur verzeichnet ist) und E. Stengel in Ztschr. f. nfr. Sprache und Litteratur I S. 1 ff. Vgl. auch Stürzingers Ausgabe der Orthographia gallica (Altfrz. Bibliothek Bd. VIII). Über französische Grammatiken bis zum 16. Jahrhundert vgl. ferner Ellis, On early english Pronunciation III, S. 794—838. Eine ausführlichere Geschichte der französischen Grammatik im 16. Jahrhundert verdanken wir Ch. L. Livet: La Grammaire française et les grammairiens au XVI^e siècle [Dubois. L. Meigret. J. Pelletier. G. des Autels. P. Ramus. J. Garnier. J. Pillot. Ab. Mathieu. Rob. et Henri Estienne. Claude de Saint-Lien. Théodore de Bèze]. Paris, Didier. 1859. Eine ziemlich vollständige Liste der von 1521 bis zum Beginn unseres Jahrhunderts erschienenen französischen Grammatiken findet man bei Thurot, De la prononciation française depuis le commencement du XVI^e s. I. (Paris 1881) p. XXII—LXXXVII. Vgl. ferner Génins' Ausgabe von Palsgraves und Gilles de Wés' Grammatiken (Coll. des documents inédits sur l'histoire de France. 1852). Neudrucke von französischen Grammatiken des 16. und 17. Jahrhunderts bringt Chassangs Bibliothèque historique de la langue française (Versailles, Cerf; brachte u. a. Vaugelas' Remarques). Die von Vollmöller bei Gebr. Henninger in Heilbronn herausgegebene Sammlung französischer Neudrucke wird ebenfalls Grammatiken (so die von Louis Meigret, P. de la Ramee, Sylvius u. a.) bringen. Schließlich verweise ich noch auf die Greifswalder Dissertation von Hugo Riemer, Die orthographischen Reformversuche der französischen Phonetiker des XIX. Jahrhunderts, deren erster Teil eine historische Übersicht über derartige Bestrebungen vom 16. Jahrhundert an giebt.

**) Vgl. v. Raumer, Gesch. der germ. Phil. S. 292 ff.

den alten Volks- und Heldenbüchern, mit den „Minneliedern aus dem schwäbischen Zeitalter" u. s. w. vermittelten, dieselben Romantiker waren es, die zuerst in Deutschland wider nachdrücklich auf die Litteratur der romanischen Völker hinwiesen, die zuerst für einen italienischen Dichter wie Dante und einen spanischen Dichter wie Cervantes u. a. m. ein wirkliches Verständnis eröffneten, wie es in Deutschland bis dahin nicht vorhanden gewesen war. War es doch der Romantiker August Wilhelm Schlegel, der in seinen gelehrten und geistvollen Observations sur la langue et la littérature provençales (1818) schon vor Friedrich Diez das Interesse für das Liebesleben und Liebesdichten der altprovenzalischen Troubadours wachzurufen wußte; war es doch ebenso ein Romantiker, Ludwig Tieck, der zuerst die große Bedeutung des Einflusses altfranzösischer und provenzalischer Dichtung auf die mittelhochdeutsche richtig würdigte. Wie die ersten germanistischen Leistungen der Brüder Jakob und Wilhelm Grimm in innigem Zusammenhang stehen mit den Strebungen der Romantiker, so zeigt sich der Einfluß derselben ganz unverkennbar auch in Diezens ältesten Schriften. So könnte z. B. Diezens Charakteristik des Volksliedes, die wir in der ältesten uns von ihm bekannten wissenschaftlichen Aufzeichnung, seiner Rezension von Jakob Grimms spanischen Romanzen*) (1817) finden, ebensogut aus der Feder eines Achim von Arnim oder Clemens Brentano herrühren. Aber ebenso unverkennbar ist dieser Einfluß der Romantiker in den ersten größern Arbeiten von Diez aus den zwanziger Jahren, seinen Arbeiten über provenzalische Litteratur.

Auf romanistischer Seite blieb aber die Zahl derer, die in den genannten zwei Richtungen zu Forschung und Arbeit neu angeregt wurden, eine Zeit lang noch ziemlich klein. Von denjenigen, welche damals auf dem Gebiete romanischer Sprachforschung thätig waren, verdienen außer Diez nur wenige noch heute genannt zu werden. Vor allem gebührt ein Ehrenplatz unmittelbar neben Diez dem — auch als Dichter bekannten — Franzosen Raynouard (geb. 18. Sept. 1761, † 27. Okt. 1836). Von seinen Werken seien hier besonders erwähnt das Lexique roman ou Dictionnaire de la langue des troubadours (6 Bände, Paris 1838—1844), das noch heute nicht ersetzt worden ist, seine Grammaire comparée des langues de l'Europe latine (1821), die allerdings infolge eines verhängnisvollen Grundirrtums, dem gemäß R. aus dem Latein zunächst eine allgemein-romanische Sprache, das Provenzalische, und aus diesem erst in zweiter Linie die übrigen romanischen Sprachen sich entwickeln ließ, von vornherein ein verfehltes Werk war, das durch Diezens grammatische Arbeiten bald völlig überholt und antiquiert wurde; endlich sein wertvoller Choix des poésies originales des Troubadours (Paris 1816 ff., 6 Bde; Bd 6 = Gramm. comp.). Wenn man auch R. gewiß zu viel Ehre dadurch angethan hat, daß man ihn gelegentlich neben Diez als Mitbegründer oder gar als den eigentlichen Begründer der romanischen Philologie bezeichnet hat — dazu fehlte seinen Arbeiten doch die eigentlich philologische Methode und Kritik —, so hat er doch das große Verdienst, durch seine unermüdliche Forscherthätigkeit, zu der ihm eine glühende patriotische Begeisterung für die poetischen Schätze des mittelalterlichen Frankreich den Hauptanlaß gab, manches schöne Resultat gefördert und vor allem nachhaltige Anregung zu erneuter ernster Beschäftigung mit der litterarischen Vergangenheit seines Vaterlandes gegeben zu haben, ja selbst über Frankreich hinaus: A. W. Schlegels und Fr. Diez' Arbeiten über provenzalische Litteratur und Sprache bauten sich auf dem durch R. gelegten Grunde auf, und seine Grammaire comparée gab in gewissem Sinne den ersten Anstoß zu einer wissenschaftlichen Behandlung der romanischen Sprachen. Nächst Raynouard nenne ich seinen Landsmann Roquefort: hatte Raynouard seine Thätigkeit vorzugsweise auf die Erforschung provenzalischer Sprache gerichtet, so suchte Roquefort durch seine Arbeiten — ich erwähne u. a. sein u. d. T. Glossaire de la langue romane 1808 ff. erschienenes, noch heute nicht ganz unbrauchbares altfranzösisches

*) Heidelberger Jahrb. der Litteratur, 1817, S. 371 ff.; jetzt bequem zugänglich in Friedr. Diez' Kleinere Arbeiten und Rezensionen, hrsg. von Breymann (München, Oldenbourg) I.

Wörterbuch, sein Buch De l'Etat de la poésie franç. dans les 12e et 13e s. (1815) und seine Ausgabe der Dichtungen von Marie de France (1819) — das Interesse für das Altfranzösische zu erwecken. Außer diesen beiden französischen Gelehrten verdienen vor allem erwähnt zu werden der Schweizer Orelli, der 1830 den ersten Versuch einer altfranzösischen Grammatik macht, und der Darmstädter Lorenz Diefenbach, dem man die erste umfassende Darstellung der romanischen Schriftsprachen (1831) verdankt. Zu den genannten, die vorzugsweise lexikalische und grammatische Arbeiten lieferten, gesellten sich auf dem Boden litterarischer Forschung noch andere; so der feinsinnige Romantiker L. Uhland mit seiner epochemachenden Abhandlung über das altfranzösische Epos (Schr. IV, 327 ff.), der rührige, aber mehr enthusiastische als kritische Fauriel mit seinen Forschungen besonders über provenzalische Litteratur, der eminent fleißige und anregende Paulin Paris, sowie der vielseitige Immanuel Bekker, welchen beiden letzteren die ersten wirklich wissenschaftlichen Ausgaben altromanischer Texte zu danken sind*), der gelehrte Ferd. Wolf, endlich die ganze sich von Jahr zu Jahr mehrende Schar französischer Texteditoren wie Jubinal, Méon, Michel u. a. m., alle zwar mehr oder weniger Dilettanten, deren Publikationen aber dennoch vielfach anregend gewirkt haben. — Einen wirklichen Aufschwung nahm die Romanistik aber dann erst von den dreißiger Jahren an, nachdem Diez auf beiden Gebieten sowol der sprachwissenschaftlichen als der litterarischen Forschung Vorbilder und Muster abgegeben hatte. Mit ihm also beginnt erst so recht eigentlich die Geschichte der romanischen Philologie.

Friedrich Christian Diez**) wurde am 15. März 1794 zu Gießen geboren. Er hatte das Glück, schon als Schüler des dortigen Pädagogiums einen Mann wie den geistvollen Altertumsforscher und Philologen F. G. Welcker zum Lehrer zu haben, der ihm nicht nur das Verständnis der antiken Sprachen und Litteraturen eröffnete, sondern ihn auch für die geistigen Erzeugnisse der romanischen Nationen zu interessieren wußte. Welcker hatte damals (1806—1808) in Italien und speziell in Rom geweilt, und war voll Begeisterung und Verehrung für jenes Land, seine Sprache, seine Litteratur, seine Kunst zurückgekehrt. Diese Verehrung suchte er auch auf seinen liebgewonnenen Schüler zu übertragen, indem er ihn mit der Sprache und den Schriftstellern Italiens bekannt machte. So wurde schon ein erster Keim zu den bald erwachenden romanistischen Neigungen Diezens gelegt. Da Welcker 1809 zum Professor der Archäologie und griechischen Litteratur an der Universität Gießen ernannt wurde, so hatte Diez auch fernerhin, als er 1811 die Universität bezog, um Philologie und Theologie zu studieren, Gelegenheit, Schüler des trefflichen Menschen und anregenden Gelehrten zu bleiben. Das verhängnisvolle Jahr 1813 verursachte in Diezens Studien eine Unterbrechung: er folgte dem Rufe des Vaterlandes und nahm im oberhessischen Freicorps am Feldzuge gegen Napoleon teil. Unversehrt aus demselben zurückgekehrt, setzte er seine Studien — zunächst in Gießen, nachher in Göttingen, wo er seinen inzwischen dorthin berufenen Freund und Lehrer Welcker wider traf — fort, indem er sich nach und nach immer mehr den romanischen Sprach- und Litteraturstudien zuwandte. Es heißt, daß er gelegentlich eines Frankfurter Aufenthalts bei einem Attaché der spanischen Gesandtschaft Spanisch zu lernen angefangen habe, und als erste Frucht dieser speziell spanischen Studien müssen wir wol die ausführliche und treffliche Besprechung ansehen, welche er Jakob Grimms Sammlung altspanischer Romanzen 1817 widmete***), woran sich 1818 eine metrische Übersetzung der Romanzen schloß, eine Arbeit, die schon in reichem Maße zeigt, wie sehr Diez es verstand, sich in den Geist fremder Dichtung zu vertiefen und welch eminentes Talent für Interpretation fremdländischer Poesie er besaß.

*) Fierabras, hrsg. von J. Bekker, (Berl. Akademie-Ber. 1829), die erste der alten franz. nationalen Dichtungen, die in völliger Integrität genau nach der Hs. veröffentlicht wurde, und der Romans de Berte aux grans pies p. p. P. Paris.

**) Vgl. über D. die unten S. 17 verzeichneten Schriften.

***) S. oben S. 9.

Inzwischen war Diez mit Raynouards Sammlung der provenzalischen Troubadourdichtungen bekannt geworden. Ein beachtenswerter Umstand ist es, daß es Goethe war, der den jungen ihn besuchenden Diez auf Raynouard und die Schätze der provenzalischen Litteratur aufmerksam machte. Die erste Frucht der durch das Studium von Raynouards Choix und A. W. Schlegels oben erwähnte Observations etc. angeregten provenzalischen Studien war die 1825 erschienene Arbeit „Über die Minnehöfe, Beitrag zur Kenntnis der romantischen Poesie", worin Diez verschiedene alte litterarhistorische Irrtümer bekämpft. Bedeutsamer als diese erste Frucht sind die beiden (Zwickau 1826 und 1829 erschienenen) sich gegenseitig ergänzenden Werke: „Die Poesie der Troubadours, nach gedruckten und handschriftlichen Werken derselben dargestellt" und „Leben und Werke der Troubadours, ein Beitrag zur näheren Kenntnis des Mittelalters" *), beide Werke Muster litterarhistorischer Kritik und Darstellungskunst und noch heute, obwol in vielen Punkten überholt, Ausgangspunkt und Grundlage der provenzalischen Studien. Besonnene Kritik gegenüber den Quellen, gründliche und zuverlässige Darlegung aller Verhältnisse, Auffassung und Beurteilung der in Betracht kommenden Erscheinungen aus ihrer Zeit heraus mit Hinweglassung alles ästhetischen Räsonnements, welches letztere seine Vorgänger so oft verhindert hatte, über jene mittelalterliche Litteratur zu ungetrübtem Urteil und klaren Anschauungen zu gelangen; — all das sind die hervorragenden methodischen Vorzüge von Diezens beiden Arbeiten.

Die äußeren Lebensverhältnisse Diezens hatten während dieser Zeit einige Änderungen erfahren. Nachdem er während der Jahre 1819—1820 durch äußere Verhältnisse genötigt war, eine Hauslehrerstelle in Holland anzunehmen, promovierte er 1821 (30. Dez.) zu Gießen, als er kurz zuvor (20. Nov.) an der Universität Bonn eine Anstellung als Lektor für Spanisch, Portugiesisch und Italienisch erhalten hatte. 1823 wurde er daselbst zum außerordentlichen, 1830 zum ordentlichen Professor ernannt, in welcher Stellung er bis zu seinem Tode am 29. Mai 1876 beharrte, ohne daß aus dieser ganzen Zeit weitere beachtenswerte Data aus seinem äußeren Leben zu verzeichnen wären.

Desto reicher und vielseitiger gestaltete sich seine wissenschaftliche Wirksamkeit. Die mit den beiden Arbeiten über provenzalische Litteratur so glücklich begonnene litterarhistorische Forschung hat Diez in der Zeit von 1830 an allerdings im großen ganzen etwas bei Seite gestellt. Bei seinen Studien über die ältere Litteratur der romanischen Nationen war ihm nicht entgangen, daß die zweite Seite des philologischen Studiums, das rein Sprachliche, von den Romanisten damals noch recht vernachlässigt war, und daß daher die grammatische Behandlung der romanischen Sprachen bedeutende empfindliche Lücken, ja Mangel an jeglicher wirklich wissenschaftlichen Methode zeigte. Diesem Übelstande abzuhelfen, war sein nächstes Bestreben, und so sehen wir denn den Schwerpunkt von Diezens Wirken von jetzt ab auf rein sprachlichem grammatischem Gebiete liegen. Trotz alledem kehrte er oft und gern zu Untersuchungen litterarischer Art zurück: schreibt er doch selbst 1862 an G. Paris, er würde gern, wenn er seinem Geschmacke folgen dürfte, die grammatischen Studien beiseite legen und sich lieber wider mit Litteraturgeschichte befassen. Diese seine alte Vorliebe für litterarhistorische Forschung einerseits, sowie die neu erwachten linguistischen Neigungen andererseits, beides bethätigt er in einer Reihe kleiner kritisch-exegetischer Studien, in denen ja beides zu Geltung kommen konnte. So edierte Diez 1846 u. d. T. „Altromanische Sprachdenkmale" die zwei ältesten französischen und den ältesten provenzalischen Text (Straßb. Eide, Eulalia, Boethius), 1852 zwei altromanische Gedichte (Passion und Leodegar) und 1865 „Altromanische Glossare", alles Publikationen, die noch heute von Bedeutung sind, obwol im einzelnen vieles durch neue Handschriften-Collation u. dgl. eine Modifikation erhalten hat. Das Jahr 1863 brachte dann noch einmal eine umfassendere, vorwiegend litterar-

*) Beide Werke wurden neu herausgegeben von Bartsch (Leipzig 1882. 3).

historische Untersuchung, die Schrift „Über die erste portugiesische Kunst- und Hofpoesie“, worin der Nachweis erbracht wird, daß dieselbe nur unter dem formellen und materiellen Einfluß der provenzalischen Poesie herausgewachsen und erstarkt sei. Außer diesen kleineren Publikationen lieferte Diez noch eine große Zahl Rezensionen und Aufsätze in Zeitschriften, die man in Breymanns oben S. 9 Anmerkung*) erwähntem Buche jetzt von neuem abgedruckt findet.

Sehen wir somit auch Diez öfter und stets mit glänzendem Erfolge zu dem alten Lieblingsgebiet der litterarischen Forschung zurückkehren, so hat er doch andererseits seine Hauptkraft seit 1830 auf das Studium der romanischen Grammatik gerichtet, welches er auf Grund der veränderten Anschauungen über Leben, Geschichte, Entwickelung der Sprache und unter Anwendung der dadurch bedingten neuen historisch-vergleichenden Forschungsmethode unternahm. Und auf diesem Gebiete gerade war er berufen, seine am meisten hervorragenden Leistungen hervorzubringen, jene Arbeiten, durch welche er so recht eigentlich Epoche machen, Begründer der romanischen Philologie werden sollte: ich meine seine Grammatik und sein Etymologisches Wörterbuch der romanischen Sprachen (Bonn 1836 ff. 1853).

Die Anregung zu seiner romanischen Grammatik, in welcher zum erstenmale für sämtliche romanischen Sprachen die Gesetze ihrer Entwickelungsgeschichte, wie sie in den zeitlichen und örtlichen Wandlungen von Lauten, Formen und syntaktischen Wendungen zum Ausdruck kommt, festgestellt wurden, erhielt Diez durch den Vorgang Jakob Grimms auf dem Gebiete der deutschen Grammatik. Diez selbst bekennt es einmal bescheiden und offen in einem Briefe an Gaston Paris, daß er weniger aus eigenem Antrieb oder eigenem erfinderischen Geiste folgend die historische Behandlung der romanischen Sprachen unternommen habe, sondern daß es vielmehr einzig und allein Grimms Beispiel und Leistungen gewesen seien, die diesen Entschluß in ihm zeitigten und ihm zugleich Richtung und Weg wiesen, die bei einem solchen Unternehmen einzuschlagen wären. Sein einziges Ziel sei gewesen, Grimms historische Methode auf die romanischen Sprachen anzuwenden, selbstverständlich mit gewisser Freiheit und Kritik. Außer Grimm war natürlich auch B o p p, der Begründer der vergleichenden Sprachforschung, von Einfluß auf Diez, und daß auch die Leistungen W. von Humboldts, besonders seine Schrift über das Entstehen grammatischer Formen nicht verfehlten, Diezens Anschauungen vom sprachlichen Wesen zu bestimmen, hat er selbst einmal (Vorr. zur 1. Aufl. seiner Grammatik) ausgesprochen. Wenn es nach alledem auch nicht eigene erfinderische Kraft gewesen ist, welche unserem Diez die Methode seiner romanischen Grammatik eingab, und wenn er somit auch keine eigentlich neuen Mittel der Forschung gefunden hat, so ist es trotzdem ein unendliches Verdienst, daß er, die Wichtigkeit und Bedeutung der historisch-vergleichenden Sprachbetrachtung anerkennend, sich in Wahl und Ausbildung seiner Methode einem Geiste wie J. Grimm unterordnet. Geht ihm so auch in dieser einen Beziehung das Verdienst der Originalität ab, so ist seine Grammatik doch auf der andern Seite ein Meisterwerk gründlichster Forschung, Schärfe der Kritik und Kombination, verbunden mit einer klaren, koncisen Darstellungsweise, und durch diese eine That, daß er die vergleichend-historische Methode von Bopp und Grimm auf die romanischen Idiome übertrug, hat er die romanische Philologie geschaffen (vgl. P. Meyer, Bibl. de l'école des chartes, 1874, S. 632).

Dieses Abhängigkeitsverhältnis von Fr. Diez gegenüber J. Grimm forderte schon oft zu einem Vergleich zwischen beiden heraus, ganz abgesehen davon, daß eine Parallele zwischen Diez, dem Altmeister der romanischen Philologie, dem Schreiber der romanischen Grammatik, und Grimm, dem Begründer der germanischen Philologie, dem Verfasser der deutschen Grammatik, an und für sich schon sehr nahe liegt. Der Hauptunterschied zwischen beiden ist schon angedeutet worden: er ist repräsentiert durch beider Grammatiken. Grimm, nicht Diez hat die Methode gefunden. Grimm war der erfinderische divinatorische Kopf, Diez war es nicht, wenigstens nicht in dem Maße.

Grimm, eine eminent poetische Natur, so daß man nicht anstand, ihn, obwol er nie einen Vers geschrieben, gelegentlich einen der allergrößten germanischen Dichter zu nennen, ließ sich durch eben diese poetische Natur, durch seine Kombinations- und Divinationsgabe bisweilen verleiten, in Regionen zu steigen, in die der nüchterne Verstand ihm nicht immer zu folgen wagte. Tragen seine Aufstellungen selbst dann noch immer das Gepräge eines genialen seherischen Geistes, mögen sie bisweilen sogar in ihrer Paradoxie anregend und fördernd sein, so sind sie auf der andern Seite doch oft zu hypothetischer Natur und nicht selten ganz verunglückte Wagnisse. In dieser Kombinations- und Divinationsgabe liegt die Stärke, aber auch die Schwäche Jakob Grimms, da dieselbe bei ihm „nicht immer das Gegengewicht methodisch prüfender Kritik gefunden hat." Anders Diez. Nicht als ob ich ihm jene Gabe absprechen wollte. Nein, er besitzt sie wol; aber bei ihm tritt sie durch seinen nüchternen, kritischen Verstand weit mehr gezügelt und gemäßigt auf. Sein Verstand drang auch wol bisweilen, von dichterischer Phantasie geleitet, ahnend in weite Fernen vor, doch nie sich so ins Hypothetische verlierend wie Jakob Grimm. In gewissem Sinne läßt sich auf Diez anwenden, was J. Grimm einmal von seinem Bruder Wilhelm sagt: „Seine ganze Art war weniger gestellt auf Erfinden als auf ruhiges, sicheres In-sich-ausbilden." Der Grenzen des Verstandes, und speziell seines Verstandes blieb Diez sich stets bewußt, und er begnügte sich lieber mit wenigem Festen und sicher Erreichbaren, als daß er sich auf viel Hypothesen einläßt. Maßhalten in allen seinen Aufstellungen, klare Disposition und Ordnung des Materials, das sind die Vorzüge Diezischer Forschungsweise. So kann man sicher gehen, bei Diez, soweit es ihm bei seinen damaligen Mitteln überhaupt erreichbar war, das Richtige zu finden, da er verführerischen Aufstellungen geflissentlich aus dem Wege gehend, stets nur solche Thatsachen bietet, die eine sichere Grundlage für die romanische Sprachforschung zu gewähren imstande waren und meist noch sind. Diez sagt selbst einmal, daß er auf Thatsachen allein sein Augenmerk richte; nur diese wolle er sammeln und soweit als möglich beurteilen. Deshalb gehe er jeder Untersuchung aus dem Wege, welche nur zu hypothetischen Resultaten zu führen geeignet sei. Aus diesem Grunde hat er auch darauf verzichtet, die Art und Weise zu erklären, wie die romanischen Sprachen bei ihrer Genesis aus der lateinischen sich herausgebildet haben, weil es dabei nötig war, viele Lücken im Quellenmaterial durch Hypothesen zu überbrücken.

Diezens Grammatik ist und bleibt eine Großthat auf sprachwissenschaftlichem Gebiet. Gewiß ist vieles durch neuere Forschungen überholt, berichtigt und ergänzt worden: das ist ja nur zu natürlich, und es wäre schlimm und ein schlechtes Zeugnis für unsere Wissenschaft, wenn es anders wäre. Die sprachwissenschaftliche Methode hat sich ja von Jahr zu Jahr vervollkommnet, sie ist strenger geworden; die Anschauungen über sprachliches Leben, über Begriffe wie Lautgesetz, Analogiewirkung u. s. w. sind bestimmter und klarer geworden; durch die Fortschritte der Lautphysiologie haben wir einen ganz andern Einblick in das Wesen der Artikulation eines Lautes, des Lautwandels erhalten; durch fortgesetzte Studien über die Prinzipien der Sprachgeschichte und durch besser als früher basierte sprachphilosophische Spekulation ist unsere Kenntnis vom Wesen der Sprachentwickelung und den dabei wirksamen physiologischen und psychologischen Faktoren erweitert. Auf der Höhe dieses Fortschritts der Sprachforschung steht zwar Diezens Grammatik nicht. Aber trotzdem wird sie noch lange ihren Wert behalten, und jeder angehende Romanist thut auch noch heute gut, seine Studien mit Diezens Grammatik zu beginnen.

Über die andern sprachwissenschaftlichen Werke Diezens kann ich mich hiernach kürzer fassen. Bei seinem etymologischen Wörterbuch der romanischen Sprachen kamen Diezen die oben erwähnten Vorzüge besonders zustatten: die Herrschaft seines Verstandes über seine Phantasie. Gerade Etymologie, die so leicht genialer Spielerei und Willkür Raum bietet, verlangt jene maßvolle Besonnenheit und Vorsicht. Durch seine streng kritische Methode, die sich — wie er selbst es ausspricht — im Gegensatz zur unkritischen

schlechthin den von der Lautlehre gefundenen Prinzipien und Regeln unterwirft, ohne einen Fuß breit davon abzuweichen, sofern nicht klare thatsächliche Ausnahmen dazu nötigen, die eine Etymologie nur dann duldet und anerkennt, wenn sie mit den (bis dahin wenigstens) erkannten Lautgesetzen übereinstimmt, durch diese Methode verlieh Diez der romanischen Etymologie erst eine wirklich wissenschaftliche Basis.

Beide Werke, Grammatik und Wörterbuch, sind in mehreren Auflagen erschienen. In der Art, wie Diez dabei seine Werke unermüdlich zu bessern suchte, wie er sich mit Hintenansetzung jeglichen persönlichen Interesses jeder Belehrung von anderer Seite, selbst von den Jüngsten zugänglich zeigte: darin äußert sich eine geradezu rührende Bescheidenheit und Selbstverleugnung, wie sie jetzt wol leider nur noch selten angetroffen werden dürfte. Wie sehr die letzteren den Grundzug seines Wesens ausmachten, dafür legt ein Brief Zeugnis ab, den er 1861 an seinen Schüler G. Paris schrieb und aus dem ein paar Worte hier mitzuteilen ich mir nicht versagen kann. Er schreibt: „Wenn Sie über das, was ich geschrieben, Zweifel hegen, so folgen Sie Ihrer Eingebung und überschätzen Sie mich nicht. Wir irren uns alle, und alte Leute sind besonders geneigt, an Ideen festzuhalten, an die sie sich gewöhnt haben. Die Jugend ist lebendiger und freier; sie findet oft, was uns entgeht. Wenn Sie bei mir Fehler finden, so sagen Sie es frei heraus, und ich werde Ihnen dankbar sein." Welche Geistes- und Charaktergröße spricht aus diesen bescheidenen Worten.

Die letzte Arbeit von Diez: Romanische Wortschöpfung (1875) trägt schon leider allzusehr die Spuren des Alters und des Schwindens der geistigen Kräfte an sich. Und doch: als das letzte Wort des Meisters wird sie ihre Bedeutung zu behaupten wissen. Niemand wird zögern, in das von Pietät diktierte Urteil einzustimmen, das G. Paris Romania 1876 S. 236 veröffentlichte. Die schönen Worte mögen hier zum Schluß eine Stelle finden: „Wer würde den Mut haben, peinliche Kritik an einem Manne zu üben, der seit 50 Jahren nicht aufgehört hat, die Wissenschaft, deren Gründer er war, zu bereichern und zu fördern, und der im Alter von 80 Jahren noch über jene Frische des Geistes, jene Feinheit der Gedanken, verbunden mit Eleganz, Kürze und Bestimmtheit des Ausdrucks, verfügte, welche man an mehreren Stellen dieses kleinen Buches bewundert. Alle Romanisten wissen ihm Dank für dieses neue Geschenk, eine Blüte des Spätjahres, nicht mehr erwartet, erblüht auf dem mächtigen Baume, in dessen Schatten sie alle arbeiten."

Ich sagte oben, daß mit Diez erst die Geschichte der romanischen Philologie begönne; ebenso schließt sie für uns auch mit Diez ab. Die direkten und indirekten Schüler von Diez, die es unternommen haben, den stolzen Bau, den er aufgeführt hat, zu erweitern, im einzelnen auszugestalten und zu verbessern, sie gehören bis auf wenige, die ein leider allzufrüher Tod schon dahingerafft hat, noch zu den Lebenden und sind in ihrem Wirken und mit ihren Werken noch nicht der Geschichte anheimgefallen. Es geziemt uns daher noch nicht, über sie ein Gesamturteil zu fällen. Den Namen dieser Männer wird man auf den folgenden Blättern, die dem mir gewordenen Auftrage gemäß eine Übersicht über die wesentlichsten Hilfsmittel des Studiums der romanischen Philologie bieten sollen, begegnen. In überaus reichem Maße ist die Saat, die Diez ausgestreut hat, aufgegangen, und es ist ihm das Glück beschieden gewesen, selbst noch die Riesenfortschritte zu erleben, die unsere Wissenschaft während weniger Jahrzehnte machte, Fortschritte, wie sie wol keine gleich junge Wissenschaft in demselben Zeitraume zu verzeichnen hat. Wenn wir nur den heutigen Stand der offiziellen Vertretung unserer Wissenschaft an deutschen Hochschulen mit dem Stande vor etwa 40 Jahren vergleichen, so kann ein derartiger ganz äußerlicher Vergleich schon eine Vorstellung von dem überraschend schnellen Aufschwung vermitteln, den die romanische Philologie genommen. Vor 40 Jahren war dieselbe wirklich offiziell vertreten nur an einer Universität, in Bonn, und zwar durch Diez. 40 Jahre haben genügt, um unserer Wissenschaft ein solches Ansehen zu verschaffen, daß alle Universitäten nach und nach einen Vertreter

derselben für notwendig erachteten. Eine reiche Thätigkeit wird aber nicht nur in den Hörsälen der deutschen Universitäten und Seminare entfaltet, sondern ebenso auch an den Universitäten und Akademieen zu Paris, Montpellier, Mailand, Florenz, Padua, Rom, Neapel, Lissabon, Madrid und sonst. Eine noch reichere Thätigkeit aber in den Arbeitsstuben der einzelnen Gelehrten, wovon die jährlichen romanischen Bibliographieen beredtes Zeugnis ablegen. Diese emsige Thätigkeit, zu der sich Romanisten deutscher wie romanischer Zunge friedlich die Hand gereicht haben, diese gemeinsame Arbeit, so reich an schönen Früchten und Resultaten, sie darf als das beste, das würdigste Denkmal bezeichnet werden, welches dem Meister gesetzt werden konnte.

Da die Aufgabe dieser Encyklopädie vor allem die ist, über Mittel und Wege des Studiums der einzelnen wissenschaftlichen Disziplinen zu orientieren, so schließe ich hier eine Übersicht über die Hilfsmittel des Studiums der romanischen Philologie (mit besonderer Berücksichtigung des Französischen) an*).

Allgemeines (Encyklopädie, Bibliographie, Geschichte der rom. Philologie, Wissenschaft und Schule u. s. w.). Eine dem heutigen Stande der Wissenschaft und den jetzigen Begriffen von einer Wissenschaft der rom. Philologie einigermaßen entsprechende Encyklopädie dieser Disziplin besitzen wir jetzt in G. Körtings Encyklopädie und Methodologie der Romanischen Philologie mit besonderer Berücksichtigung des Französischen (Heilbronn, Gebr. Henninger, 1884 ff. Bd. 1 und 2 des auf 3 Bände berechneten Werkes sind bereits erschienen). Es darf hier jedoch nicht verschwiegen werden, daß dem Körtingschen Buche noch bedeutende Mängel anhaften; vor allem zeichnet sich dasselbe mehr durch Breite als durch Tiefe der Darstellung aus, einzelne Partieen sind etwas obenhin abgethan, oft (so besonders in den Abschnitten über sprachliches Leben u. dgl.) werden noch falsche oder schiefe Anschauungen vorgetragen. Aber trotz dieser und anderer Mängel wird das Werk doch geeignet sein, den Anfänger über die Ziele und Aufgaben, sowie über die Hilfsmittel des Studiums seiner Wissenschaft vorläufig zu orientieren, und somit eine schon lange schmerzlich empfundene Lücke in der Reihe der romanistischen Hand- und Hilfsbücher ausfüllen. Das, was man sonst gewöhnlich von der Encyklopädie einer Wissenschaft erwartet, eine kurz zusammenfassende Darstellung der bis jetzt in den verschiedenen Einzeldisziplinen geförderten Resultate, das bietet Körtings Buch allerdings nicht: eine Encyklopädie solchen Charakters wird von anderer Seite vorbereitet und demnächst zu erscheinen beginnen**). — Was wir an encyklopädischen Werken sonst noch besitzen, ist sehr unzulänglich. Vor allem ist zu warnen vor dem hinter den Fortschritten der Wissenschaft weit zurückgebliebenen Buche von B. Schmitz: Encyklopädie des philol. (?) Studiums der neueren Sprachen, hauptsächlich der französischen und englischen, 2. verb. Aufl., Leipzig 1875/6. 4 Teile, 2 Suppl. und ein Anhang von H. Varnhagen. Das Werk konnte selbst bei seinem ersten Erscheinen kaum Anspruch auf das Prädikat „wissenschaftlich" erheben und dürfte heute als gänzlich antiquiert zu bezeichnen sein: für Schmitz ist der „moderne Philologe" im wesentlichen nichts anderes als Sprachmeister; daß ein Lehrer des Französischen neben der praktischen Ausbildung sich auch gründliche Vertrautheit mit den Problemen und

*) Ich beschränke mich natürlich auf Nennung des Wichtigsten; einiges ganz Wertlose, dessen Titel vielleicht den einen oder andern bestechen möchte, darf ich dabei freilich nicht unerwähnt lassen, um davor zu warnen.

**) Grundriß der Romanischen Philologie unter Mitwirkung von G. Baist, K. Bartsch, Th. Braga, J. Cornu, C. Decurtins, W. Deecke, Th. Gartner, M. Gaster, G. Gerland, G. Jacobsthal, H. Janitschek, F. Kluge, W. Meyer, C. Michaelis de Vasconcellos, A. Morel-Fatio, Fr. D'Ovidio, P. Scheffer-Boichorst, H. Schuchardt, A. Schultz, W. Schum, Ch. Seybold, E. Stengel, H. Suchier, H. Tiktin, A. Tobler, Fr. Torraca, E. Windisch, hrsg, von G. Gröber. Straßburg, Trübner. (2 Bände.) [Die 1. Lieferung ist inzwischen erschienen].

der Methode der romanischen (spez. franz.) Sprachwissenschaft, der grammatischen, litterarhistorischen und antiquarischen Forschung, der formalen und sachlichen Exegese u. s. w. zu erwerben hat, scheint Schm. ein unbilliges Verlangen. Der jetzigen Auffassung des Begriffs „moderne Philologie“ trägt das Schmitzsche Buch daher in keiner Weise Rechnung. Aber selbst der, der die Schmitzsche Auffassung vom philol. Studium der neueren Sprachen noch teilen sollte, wird in dem salopp geschriebenen, von falschen und ungenügenden Angaben, schiefen Urteilen wimmelnden, unglaublich liederlich zusammengestoppelten Buche kaum Brauchbares finden. Nur der Anhang von V. (Systematisches Verzeichnis der auf die neueren Sprachen . . bezüglichen Programmabhandlungen, Dissertationen und Habilitationsschriften) ist ein ganz nützliches Nachschlagebuch. — In Schmitzschen Geleisen — wenngleich schon mit ein wenig mehr Verständnis und Rücksichtnahme für die wissenschaftliche Seite des neusprachlichen Studiums — bewegt sich H. Breitinger in seinen zwei Leitfaden für Französisch und Italienisch: 1) Studium und Unterricht des Französischen. Ein encyklopädischer Leitfaden. Zürich, Schultheß 1877. 2) Das Studium des Italienischen. Die Entwickelung der Litterärsprache. Bibliographie der Hilfsmittel des Studiums. Ebend. 1879. —

Bibliographische Kenntnisse sind für jeden, welcher Wissenschaft er angehören mag, notwendig: bibliographische Übersichten sind daher willkommene Hilfsmittel. Ich stelle deshalb im folgenden die für den Romanisten besonders wichtigen derartigen Publikationen zusammen*). Hier ist zunächst die Bibliographie zu erwähnen, die den einzelnen Jahrgängen des Jahrbuches für romanische und englische Sprache und Litteratur (s. u. S. 17) beigefügt ist. Dieselbe, bearbeitet von den berufensten Händen, den Herausgebern A. Ebert und L. Lemcke mit Unterstützung von A. Tobler u. a., verzeichnet jeweils die wichtigsten Erscheinungen aus der französischen, italienischen, spanischen und portugiesischen Litteraturgeschichte, der romanischen Grammatik und Kulturgeschichte. Doch werden zumeist nur selbständige Publikationen, Bücher, selten Zeitschriftenartikel und Rezensionen berücksichtigt. Diese Bibliographie umfaßt die Jahre 1858—1874. An dieselbe schließt sich dann nach dem Eingehen des Jahrbuches die als jährliches Supplementheft zu Gröbers Zeitschrift für romanische Philologie (s. u.) seit 1875 erscheinende Bibliographie an (1875—1878 von G. Gröber; 1879—1881 v. F. Neumann; 1882 ff. von List). Dieselbe verzeichnet nicht bloß Bücher, sondern auch sämtliche Rezensionen über dieselben, Aufsätze in Ztschr. u. s. w. Seit 1883 erscheint zweimonatlich bei Twietmeyer (Leipzig) ein Bibliographischer Anzeiger für romanische Sprachen und Litteraturen, hrsg. v. E. Ebering. Außer diesen Bibliographien können zu Rate gezogen werden die Rapports sur les progrès de la philologie romane, die P. Meyer in den Transact. of the phil. Society 1873/74 S. 407—439 (= Bibl. de l'école des chartes XXXV, 631—654), 1874/75 I, S. 119—133 (= B. d. l'é. d. ch. XXXVI, 320 ff.) veröffentlicht und E. Stengel in den Transactions 1882 S. 120 ff. fortgeführt hat, ferner der Artikel von F. Neumann, Die romanische Sprachforschung in den letzten beiden Jahren (Kuhns Ztschr. f. vgl. Sprachf. N. F. IV 158—200), für romanische Dialektkunde speziell die bibliographische Übersicht von K. Sachs, Über den Stand der romanischen Dialektforschung. Vortrag im Auszuge gehalten in der germanisch-romanischen Sektion der Phil.-Vers. zu Innsbruck (Herrigs Archiv für das Studium der neuern

*) Von allgemeineren Bibliographieen seien hier kurz erwähnt: 1. Deutsche: W. Heinsius, Allgem. Bücherlexikon (1700—1874), 15 Bände, Leipzig 1812—1878; Kayser, Vollständiges Bücherlexikon (1750—1832), Leipzig 1833 ff.; Dasselbe (1833—1876), ebend. 1841 ff., Hinrichs, Allgem. Bibliographie, Leipzig 1836 ff. (Gut. Erscheint wöchentlich, vierteljährlich, halbjährlich, jährlich und fünfjährlich); Gräffe, Trésor de livres rares et précieux. T. I—VII. Dresden 1859 ff. — 2. Französische: Bibliographie de la France, Paris; Brunet, Manuel du libraire. 5. Ausg. Paris 1860 ff. (vorzüglich); Lorenz, Catalogue général de la librairie franç. depuis 1840. Paris 1840 ff. (gut). — 3. Italienische: Bibliografia ital. Florenz (unzuverlässig, unvollständig). — 4. Spanische: Boletin de la libreria, Madrid. — 5. Rumänische: Bibliografia romana. Bukarest, Degenmann, jetzt Anhang der Convorbiri literare (s. S. 19).

Sprachen, B. 54, S. 241—302), endlich für Neufranzösisch die Bibliographien der Zeitschrift für neufranzösische Sprache und Litteratur (s. u. S. 18).

Eine Geschichte der romanischen Philologie, wie wir eine Geschichte der germanischen Philologie von R. v. Raumer besitzen, ist noch ein Desiderium. Das S. 8*) erwähnte Programm von Laubert ist erst ein ganz kleiner Anfang dazu*). Ich kann hier nur noch ein paar Arbeiten über Friedrich Diez namhaft machen, welche die einen mehr, die andern weniger, auch über die Entwickelungsgeschichte der romanischen Philologie einige Bemerkungen geben. Ich nenne: U. A. Canello, Il professore Federigo Diez e la Filologia Romanza nel Nostro Secolo. Florenz 1872 (aus der Rivista Europea); K. Sachs, Friedrich Diez und die romanische Philologie (Berlin, Langenscheidt 1878); A. Mussafia, Fr. Diez (Österr. Wochenschr. 1872, 2 ff.); H. Breymann, Friedr. Diez, sein Leben, seine Werke und deren Bedeutung für die Wissenschaft (München, Ackermann 1878); E. Stengel, Erinnerungsworte an Fr. Diez. Erweiterte Fassung der Rede, welche zur Enthüllungsfeier der an Diez' Geburtshaus angebrachten Gedenktafel in Gießen am 9. Juni 1883 gehalten wurde. Nebst mehreren Anlagen und einem Anhang: Briefe von F. Diez an L. Diefenbach, W. Wackernagel, K. Weigand, A. v. Keller, A. Mussafia, A. Ebert (Marburg, Elwert).

Bis zu dem Jahre 1859, in welchem der erste Band des gleich zu erwähnenden Jahrbuchs erschien, war das hauptsächlichste Organ auch derjenigen, die auf dem Gebiete romanischer Sprach- und Litteraturforschung arbeiteten, das Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Litteraturen. Herausgeg. von Ludwig Herrig, Braunschweig 1846 ff., Bd. I—LXXIV, 8⁰. In jener früheren Periode seines Bestehens und ebenso noch — wenn auch in geringerem Umfange — in den sechziger Jahren zählte das Archiv unter seinen Mitarbeitern Männer, deren Namen in der Geschichte der romanischen Philologie stets guten Klang behalten werden, so daß die früheren Bände Arbeiten von teilweise hervorragendem Wert enthalten; ich erwähne z. B. des leider der Wissenschaft so früh (1870) entrissenen Brakelmann Untersuchungen über die nordfranzösischen Chansonniers. Die Konkurrenz aber zunächst des Jahrbuches und dann der weiteren, in den siebziger Jahren gegründeten Zeitschriften, der romanistischen wie anglistischen, hat dem Archiv die besten Mitarbeiter entzogen, so daß die letzten Bände im Vergleich zu den früheren an Wert weit zurückstehen. Während das Archiv neben rein wissenschaftlichen Zielen auch, sogar vorwiegend, praktischen dienen will und dementsprechend methodische Fragen des neusprachlichen Unterrichts oft in den Kreis der Erörterung zieht, will das im Verein mit Ferdinand Wolf von A. Ebert 1859 gegründete Jahrbuch für romanische und englische Litteratur wesentlich ein Organ der rein wissenschaftlichen Forschung sein. Dasselbe — später zu einem Jahrbuch für romanische und englische Sprache und Litteratur erweitert — wurde zunächst von Ad. Ebert (Bd. I—V), dann von L. Lemcke (Bd. VI—XII, N. F. I—III) herausgegeben (zuerst Berlin, Dümmler; dann Leipzig, F. A. Brockhaus, zuletzt Leipzig, Teubner), ging dann aber 1876 ein. Diese Zeitschrift war bis Anfang der siebziger Jahre, als andere neue Zeitschriften gegründet wurden, das Hauptorgan der Romanisten sowol deutscher wie außerdeutscher Zunge; wir finden als Mitarbeiter neben Bartsch, Diez, Ebert, C. Hofmann, R. Köhler, Lemcke, Mahn, Tobler, Wolf den Italiener Mussafia, die Franzosen Gaston und Paulin Paris, P. Meyer, Du Méril, Al. Pey, den Belgier A. Scheler u. a. m. An Stelle des eingegangenen Jahrbuchs trat die Zeitschrift für romanische Philologie, jährlich 1 Band zu 4 Heften (Halle, Max Niemeyer 1877 ff.). Dem Herausgeber Gustav Gröber ist es vermöge seines hervorragend organisatorischen Talentes gelungen, binnen kurzer Zeit eine Zeitschrift zu schaffen, die jetzt wol als die vornehmste aller romanistischen Zeitschriften, in gewissem Sinne als Mittelpunkt der romanistischen Studien in Deutschland bezeichnet zu werden verdient. Im Laufe der Jahre wurden dann noch eine Reihe von weitern

*) [S. jedoch jetzt Gröbers Grundriß S. 1 ff.].

Zeitschriften ins Leben gerufen, die sich die Aufgabe stellten die Gröbersche Zeitschrift in der einen oder andern Richtung zu ergänzen. So hat sich das Litteraturblatt für germanische und romanische Philologie, herausgegeben von O. Behaghel und F. Neumann (Heilbronn, Gebr. Henninger, jährlich 1 Band zu 12 monatlichen Heften 1880 ff.) das Ziel gesteckt, als kritisches Organ durch Besprechungen der neueren litterarischen Erscheinungen, Verzeichnisse von neu erschienenen Büchern, Inhaltsangabe anderer Zeitschriften u. s. w. die Fortschritte der Wissenschaft so vollständig als möglich zu verfolgen. Das Litteraturblatt ist besonders auch für diejenigen als Orientierungsmittel berechnet, welche von den Centren der Wissenschaft entfernt leben, oder deren Zeit von einer praktischen Thätigkeit in Anspruch genommen ist, die aber dennoch ein lebendiges Interesse für ihre Wissenschaft sich bewahrt haben. — Der von Grébers Zeitschrift absichtlich vernachlässigten neufranzösischen Sprache und Litteratur nimmt sich die von G. Körting und E. Koschwitz begründete, jetzt von H. Körting und D. Behrens herausgegebene Zeitschrift für neufranzösische Sprache und Litteratur mit besonderer Berücksichtigung des Unterrichts im Französischen auf deutschen Schulen (Oppeln, Franck, jährlich 1 Band, 1879 ff.) an. Eine Ergänzung zu dieser Zeitschrift sind die von den zuerst genannten beiden Gelehrten herausgegebenen Französischen Studien (Heilbronn, Gebr. Henninger; erscheinen in zwanglosen Heften, 1881—1885, Bd. I—V), bestimmt zur Aufnahme umfänglicherer Untersuchungen über Fragen der französischen Sprach- und Litteraturgeschichte. Vornehmlich sind es Dissertationen, die in den „Studien" zum Abdrucke kommen und die so leichter allen zugänglich gemacht werden sollen. In ähnlicher Weise haben sich noch andere zeitschriftenartige Publikationen als eines ihrer Ziele gestellt, einen Sammelplatz für Dissertationen abzugeben: ich nenne die Romanischen Studien, hrsg. von Ed. Böhmer (früher Straßburg, Trübner; jetzt Bonn, Weber. 1871—1883, Bd. I—VI), Romanische Forschungen, Organ für romanische Sprachen und Mittellatein. Hrsg. von K. Vollmöller (Erlangen, Deichert, in zwanglosen Heften, 1882 ff.), Neuphilologische Studien, hrsg. von G. Körting (Paderborn, Schöningh, in zwanglosen Heften, 1883 ff.), Ausgaben und Abhandlungen aus dem Gebiete der romanischen Philologie, veröffentlicht von E. Stengel (Marburg, Elwert, 1881 ff.), letztere beiden fast ausschließlich bestimmt zur Aufnahme von Arbeiten, die aus den romanischen Seminaren der Herausgeber hervorgegangen sind. Ganz eng umgrenzt — wie schon der Titel erkennen läßt — ist das Programm von zwei Zeitschriften: vom Jahrbuch der deutschen Dante-Gesellschaft (Leipzig, Brockhaus) und von dem durch H. Schweitzer (Wiesbaden, Selbstverlag) herausgegebenen, mit des Herausgebers Tode eingegangenen Molière-Museum. Kressners Franco-Gallia will ein kritisches Organ für Französisch sein. Von deutschen Zeitschriften ist endlich noch die bekannte Zeitschrift für vergleichende Sprachforschung zu erwähnen, die auch eine Reihe romanistischer Artikel von Ascoli, Häfelin, Mussafia, Schuchardt, Tobler u. a. enthält.

Wenn auch, wie oben bemerkt, auf dem Gebiete der romanisch-philologischen Forschung Deutschland lange Zeit die Führung übernahm, so erwachte doch auch bald, besonders seit den sechziger Jahren, bei den romanischen Nationen das Bewußtsein der Pflicht, auch ihrerseits um die Erforschung heimischer Sprache und Litteratur sich ernsthaft zu bemühen; und so sehen wir denn jetzt, besonders in Frankreich und Italien, spärlicher noch in Spanien, Portugal und Rumänien, zahlreiche Philologen, darunter Gelehrte ersten Ranges wie G. Paris, Meyer, Ascoli, D'Ancona, D'Ovidio, Monaci, Coelho, Hasdeu u. a., bestrebt, nicht hinter der deutschen Forschung zurückzubleiben. Dies Bestreben hat widerum in der Gründung von einer Reihe Zeitschriften Ausdruck gefunden. Die vornehmste dieser außerdeutschen romanistischen Zeitschriften, an wissenschaftlichem Wert der Gröberschen ebenbürtig, reich an hervorragend wichtigen Beiträgen zur romanischen Sprach- und Litteraturgeschichte, ist die Romania. Recueil trimestrel consacré à l'étude des langues et des littératures romanes, hrsg. von P. Meyer und G. Paris (Paris, Vieweg, 1872 ff). Die zweite romanistische Zeitschrift Frankreichs, die Revue des langues romanes, hrsg. von

der Société pour l'étude des langues romanes (Montpellier und Paris, 1870—1885, Bd. I—XXVIII), hat weit weniger wissenschaftliche Bedeutung als die Romania: neben ein paar tüchtigen Mitarbeitern, wie vor allen Boucherie und Chabaneau, macht sich der Dilettantismus breit, und allzuoft werden statt wissenschaftlicher Ziele andere, patriotische u. dergl. verfolgt. Aus Italien sind hier ferner zu nennen die Rivista di filologia romanza, hrsg. von Manzoni, Monaci und Stengel (Imola 1872—1876 I. II.), fortgesetzt durch das Giornale di filologia romanza, hrsg. von Ernesto Monaci (Rom, Löscher, 1878—1883, I—IV), Monacis Studj di Filologia romanza (Rom 1884 ff.), das neue Giornale storico della letteratura italiana, herausgegeben von A. Graf, F. Novati, R. Renier (Rom, Löscher; erscheint zweimonatlich), die Rivista critica della letteratura italiana (Florenz 1884 ff.), das fast ausschließlich der italienischen Dialektologie gewidmete Archivio glottologico italiano, hrsg. von G. J. Ascoli (Rom, Löscher, 1873—1885, I—VIII) und eine Zeitschrift für Volkskunde*), das Archivio per lo studio delle tradizioni popolari. Rivista trim., hrsg. v. Pitrè und Salomone-Marino (Palermo, Pedone Lauriel), alles Zeitschriften mit streng wissenschaftlicher Tendenz. — Außer diesen der romanischen Philologie in ausgesprochener Weise dienstbaren Zeitschriften wären aus romanischen Ländern zahlreiche andere Zeitschriften zu erwähnen, die — mit weiterem Programm — hier und da auch Artikeln über Fragen der romanischen Sprach- und Litteraturforschung ihre Spalten öffnen. Ich erwähne u. a. aus Frankreich: die Bibliothèque de l'école des chartes (Paris, Picard), die Mémoires de la Société de linguistique de Paris (Paris, Vieweg; enthält wertvolle Arbeiten von Joret, Meyer, Paris, Storm, Thomsen u. a.) und die Mémoires der verschiedenen antiquarischen und litterarischen Gesellschaften in Paris und den Provinzen; aus Italien: Il Propugnatore, Studii filologici, storici e bibliografici in appendice alla collezione di opere inedite o rare (Bologna, Romagnoli); N. Effemeridi Siciliane, Studi storici, letterari, bibliografici (Palermo, Pedone Lauriel), Nuova Antologia (Rom); Rassegna settimanale u. a. m.; aus der iberischen Halbinsel: Coelhos Revista d'ethnologia e de glottologia (Lissabon), desselben leider zu früh wider eingegangene Bibliographia critica de historia e litteratura (Porto 1874), Bragas und Bastos' Era Nova etc.; aus Rumänien endlich Hasdeus Columna luĭ Traian (Bukarest 1870 ff.), Negruzzis Convorbirĭ literare (Jassi, jetzt Bukarest 1867 ff.) und die neuerdings gegründete, ernst und wissenschaftlich gehaltene Revista pentru Istorie, Archeologie si Filologie von G. Tocilescu (Bukarest).

Eine brennende, oft diskutierte Frage der letzten Jahre ist die Frage über Umgestaltung des neusprachlichen Unterrichts auf Grund der vorgeschrittenen und erweiterten Erkenntnis des Sprachlebens und über die Art und Weise, wie sich die spätern Lehrer des Französischen und Englischen für ihren Beruf vorzubereiten haben. Aus der Unmenge von hierauf bezüglichen Broschüren hebe ich nur weniges heraus. Vor allen ist die Lektüre von G. Körtings Gedanken und Bemerkungen über das Studium der neueren Sprachen an deutschen Hochschulen (Heilbronn, Gebrüder Henninger) zu empfehlen, worin mit guten Gründen für eine rein wissenschaftliche Ausbildung neben der praktischen eingetreten wird, während von gegnerischer Seite durch Dr. Asher, Über den Unterricht in den neueren Sprachen auf unsern Universitäten und höheren Schulen (Berlin, Langenscheidt) in einseitig übertriebener Weise nur die Notwendigkeit der praktischen Ausbildung verlangt wird**). Im ganzen gesunde Ansichten werden in dem Artikel „Die Ziele und Wege des Unterrichts in den neueren Sprachen" (Päda-

*) Die zahlreichen periodischen Publikationen, welche dem Folk-lore gewidmet sind, können hier nicht alle namhaft gemacht werden. Ich erwähne noch: Mélusine, Rev. de myth., litt. pop., traditions et usages, hrsg. von Gaidoz und Rolland; Giambattista Basile (Neapel); Boletin folklórico español (Sevilla); Folk-lore Catalá (Barcelona) u. s. w.

**) S. über beide Koschwitz, Zschr. f. nfr. Sprache u. Litteratur, Bd. IV, S. 2—29.

gogisches Archiv 1881, XXIII. Nr. 6) von E. Stengel vorgetragen, welchem freilich in dem, was er zu Gunsten der Realschulabiturienten vorbringt, nicht jeder beipflichten wird. In scharfer Weise zieht gegen die herrschende Methode des neusprachlichen Unterrichts der Anonymus Quousque tandem in seiner Broschüre Der Sprachunterricht muß umkehren (Heilbronn, Gebr. Henninger) zu Felde, und er wird in diesem Kampfe durch seine Gesinnungsgenossen K. Kühn, Zur Methode des französischen Unterrichts (Wiesbaden, Bergmann; auch Progr. des dortigen Realgymn. 1882) W. Vietor, Schriftlehre oder Sprachlehre? Zur Behandlung der neufranzösischen Laut- und Formenlehre in der Schule (Ztschr. f. nfr. Spr. und Litt. II. S. 43 ff.), Trautmann, Bemerkungen über eine bessere Methode für den lautlichen Teil des neusprachlichen Unterrichts (Anglia I, 592—598) wirkungsvoll unterstützt. Ferner empfehle ich noch die Lektüre von W. Münch, Zur Förderung des französischen Unterrichts (Heilbronn, Henninger 1882), eine Schrift, die „zu dem Gediegensten gehört, was in den letzten Jahren über die Methode des Sprachunterrichts veröffentlicht worden ist", F. Franke, Die praktische Spracherlernung auf Grund der Psychologie und Physiologie der Sprache (Heilbronn 1883), H. Breymann, Der neusprachliche Unterricht an Gymnasien und Realschulen in dessen Schrift: Die Lehre vom französischen Verb auf Grundlage der historischen Grammatik (München, Oldenbourg), wozu man desselben Sprachwissenschaft und neuere Sprachen. Vortrag (München, Ackermann, 1876), sowie Wünsche und Hoffnungen, betreffend das Studium der neueren Sprachen an Schule und Universität (München 1885) noch vergleichen möge. Auch die Schriften von Ernst Martin, Das histor. Studium der neueren Sprachen und seine Bedeutung für den Schulunterricht zunächst in Baden (Freiburg, Wagner 1872), H. Behne, Vergl. Grammatik und ihre Verwertung für den neusprachlichen Unterricht an höheren Lehranstalten, zunächst auf dem Gebiete des Französischen (Progr. der Realschule zu Darmstadt 1882) und Hornemann, Zur Reform des neusprachlichen Unterrichts (Hannover 1885) enthalten manches Gute. Vgl. endlich auch O. Schultz, Das Latein beim französischen Unterricht auf der Quinta und Quarta der humanist. und Realgymnasien (Centralorgan für die Interessen des Realschulwesens 1885/6) und unten S. 24 und 47.

Sprache. Allgemeines. (Prinzipien der Sprachgeschichte; Lautphysiologie u. s. w.) Jeder, der sich mit irgend einer Sprache, welche es auch sein mag, wissenschaftlich beschäftigt, wird sich zuvörderst über einige allgemeine Begriffe Klarheit verschaffen müssen: über Wesen und Gesetze der Sprachentwickelung, über „das physiologische und psychologische Moment in der sprachlichen Formenbildung", über Begriffe wie Lautgesetz, Analogiebildung, Satzphonetik, kurz über die Prinzipien der Sprachgeschichte, die Methode sprachhistorischer Forschung. Eine Geschichte der Methode der Sprachforschung giebt B. Delbrück in seiner Einleitung in das Sprachstudium. Ein Beitrag zur Geschichte und Methodik der vergleichenden Sprachforschung (Leipzig, Breitkopf und Härtel, Indogermanische Grammatiken Bd. IV). Das Buch geht zwar nicht sehr tief in die einzelnen in Betracht kommenden Probleme und Fragen ein, ist aber doch immerhin geeignet, schnell über das Wichtigste zu orientieren, und empfiehlt sich wegen seiner gefälligen und leicht verständlichen Form besonders der Lektüre weiterer Kreise. Dem Zwecke einer solchen schnellen Orientierung über ein paar Hauptbegriffe aus der Methodik der Sprachforschung dient der populär gehaltene Vortrag von Herm. Osthoff, Das physiologische und psychologische Moment in der sprachlichen Formenbildung (Sammlung gemeinverständlicher Vorträge, hrsg. v. R. Virchow und Fr. v. Holtzendorff, Heft 327). In möglichster Kürze belehrt über die Methode der neueren Sprachforschung die lesenswerte Schrift von F. Masing, Lautgesetz und Analogie (Jahresbericht der St. Annenschule zu Petersburg, 1883), und über die Anwendung des Begriffs von Gesetzen auf die Sprache vgl. man L. Tobler, Vierteljahrsschrift für wiss. Philosophie III. Wem es aber um eine wirklich gründliche Unterweisung in sprachwissenschaftlicher Methode zu thun ist, der studiere Hermann Paul, Prinzipien der Sprachgeschichte (Halle, Niemeyer, 1880.

Eine 2. Auflage geht in Druck). Das Buch gehört zu den bedeutendsten sprachwissenschaftlichen Werken des letzten Jahrzehnts: mit dieser ersten, den Gegenstand wirklich durchdringenden Prinzipienlehre kann man geradezu eine neue Epoche der Sprachforschung beginnen. Wenn auch die von Paul dargelegte Methode schon seit einiger Zeit durch eine Reihe von Linguisten in ihren Einzelforschungen gehandhabt wird, so war doch eine solche abstrakte Formulierung der allgemeinen Gesetze der Sprachentwickelung, eine solche Prinzipien- und Methodenlehre einmal notwendig, um die bei vielen Sprachforschern trotzalledem noch herrschende Unklarheit über die Elemente ihrer Wissenschaft zu beseitigen, um einen festen Grund für den Ausbau der linguistischen Methode zu legen, und um endlich durch den Nachweis, daß bei keinem Zweige der Kultur „sich die Bedingungen der Entwickelung mit solcher Exaktheit erkennen lassen als bei der Sprache" und daß es daher keine Kulturwissenschaft giebt, „deren Methode zu solchem Grade der Vollkommenheit gebracht werden kann wie die der Sprachwissenschaft", der letzteren die ihr gebührende hervorragende Stellung unter den Kulturwissenschaften anzuweisen. Gerne würde ich bei dem reichen Inhalt des prächtigen Buches etwas länger verweilen: doch würde das an dieser Stelle zu weit führen und sich nicht mit dem mir zu Gebote stehenden Raum vertragen. Nur ein paar Hauptsätze der in Pauls Prinzipien ausführlich dargelegten, von Delbrück, Masing, Osthoff u. a. kurz besprochenen Grundlehren der neuern, man darf wol sagen strengeren sprachwissenschaftlichen Methode seien hier jedoch verzeichnet (vgl. dazu v. a. Pauls Prinz. 56 ff. u. ö., dess. Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache u. Litt. IV, 316 ff., VI, 1 ff.; ich werde Pauls präzis und klar gefaßte Sätze zum Teil getreu reproduzieren). Das Hauptaxiom ist das von der Ausnahmslosigkeit, von der konsequenten Wirkung der Lautgesetze: „Bei dem Lautwandel innerhalb desselben Dialekts werden alle einzelnen Fälle, in denen die gleichen lautlichen Bedingungen vorliegen, gleichmäßig behandelt. Entweder muß also, wo früher einmal der gleiche Laut bestand, auch auf den spätern Entwickelungsstufen immer der gleiche Laut bleiben (so kann lat. frater, pater, mater u. s. w. in g l e i c h e r Weise nur fr. frère, père, mère u. s. w. und nichts anderes ergeben), oder, wo eine Spaltung in verschiedene Laute eingetreten ist, da muß eine b e s t i m m t e U r s a c h e angegeben sein, warum in dem einen Falle dieser in dem andern jener Laut entstanden ist." Diese Ursachen sind (ich kann hier natürlich nur einiges a n d e u t e n) zum Teil rein lautlicher Natur, z. B. a) E i n w i r k u n g u m g e b e n d e r L a u t e: wenn lat. a in fr. père e ergeben hat, in main aber ai, so liegt hier eine Wirkung des nachfolgenden n vor; wenn lateinisch mēnsis französisch mois ergiebt, mercēdem aber merci, so ist die Entwickelung des i im letzten Falle unter Einfluß des vorausgehenden c erfolgt. b) Die Ursache ist in der verschiedenen A c c e n t s t ä r k e, mit welcher die betr. Wörter bzw. Silben im Redezusammenhang auftreten können, zu suchen: afr. ǫ*) (lat. ō ŭ) ergiebt b e t o n t neufranzösisch vor ursprünglich kurzer Konsonanz eu, z. B. douleur glorieux u. s. w.; in pour nous vous = afr. pǫr nǫs vǫs ist die davon abweichende Entwickelung aus dem proklitischen u n b e t o n t e n Gebrauch der Wörter zu erklären (s. Paris, Romania X, 47); ebenso verhalten sich afr. seigneur : sieur (= seniorem), sendre : sire (= senior), moie : ma (= mea), fuers : fors (= foris) huem : on (= homo) u. s. w. als betonte zu unbetonten bezw. nebentonigen Formen). c) Die S t e l l u n g d e r S i l b e i m S a t z z u s a m m e n h a n g kann manigfaltig sein und somit eine manigfaltige Entwickelung dieser Silbe bedingen. So wird z. B. der Auslaut eines Wortes je nach der Verschiedenheit des Anlauts der im Satzzusammenhang, Satztakte unmittelbar folgenden Silbe auch eine verschiedene Entwickelung einschlagen: bekannte Belege aus dem Neufranzösischen sind z. B. les‿amis — le(s) frères, dit‿il — il di(t) u. dgl., ad illum ergiebt französisch vor Vokal à l', vor Konsonant au u. s. w. Die unter b) und c) besprochenen Doppelformen nennt man, da ihre Entstehung durch verschiedene Stellung innerhalb des Satzzusammenhangs bedingt ist, Satz-

*) ọ ẹ = geschlossenem o e.
ǫ ę = offenem o e.

doppelformen, syntaktische oder satzphonetische Doppelformen. Über dies Prinzip der Satzphonetik vergl. außer Paul noch F. Neumann, Über einige Satzdoppelformen der französischen Sprache in Gröbers Ztschr. VIII. S. 243 ff. und S. 368 ff., besonders die einleitenden prinzipiellen Erörterungen. — Während in den eben besprochenen Fällen die Ursache der Spaltung eines Lautes in verschiedene Laute mehr physiologischer Natur*) war, haben sich andererseits gewisse von den Lautgesetzen abweichende Veränderungen auch auf rein und ausschließlich psychologischem Wege, durch Analogiebildung, Formassoziation eingestellt; d. h. der Sprechende formt ein Wort, das er gerade aussprechen will, nach dem Muster eines andern Wortes um, das aus irgend einem Grunde der Verwandtschaft, der Ideeenassoziation in demselben Momente im Vorstellungskreise des Sprechenden auftauchen konnte: so dachte der Römer beim Aussprechen von sinister an sein Gegenteil dexter und machte aus jenem nach diesem Vorbild ein senexter; bei gravis dachte er an levis, und so entstand grevis (afr. grief); ist jemand im Begriff eine Singularform eines Verbaltempus auszusprechen, so fallen dem Sprechenden gleich die übrigen Formen ein, und so bildete man statt ich ward nach wir wurden ein ich wurde, nach trouvons statt trueve ein trouve; umgekehrt nach ich band statt wir bunden ein wir banden, nach j'aime statt amons ein aimons. Beim Aussprechen eines Kompositums, einer Ableitung erinnert man sich des Simplex und formt nach des letzteren Muster jene um; so perfactus (fr. parfait) statt perfectus nach factus. Derartige Analogiebildungen, durch welche die lautgesetzliche Entwickelung durchbrochen wird, giebt es in den romanischen Sprachen ebenso zahllose, wie in der Formenbildung aller übrigen Sprachen. Andre Abweichungen von den Lautgesetzen erklären sich als Folge einer Dialektmischung oder besser ausgedrückt als Folge der Entlehnung eines Wortes aus einem fremden Dialekt: so ist sacht der hochdeutschen Schriftsprache neben sanft aus dem Niederdeutschen, chevalier statt kevalier in altpikard. und altnorman. Texten aus den andern altfranzösischen Dialekten entlehnt u. dgl. m. Im Romanischen endlich sind viele Wörter mit einer von den gewöhnlichen Lautgesetzen abweichenden Form als teils alte, teils junge Entlehnungen aus dem neben den romanischen Sprachen lange Zeit in manigfachen Gebrauch beharrenden traditionellen Latein aufzufassen: so afr. Deu neben Dieu, diable (vgl. jour = diurnum), title (vgl. vieil = vetulus) u. s. w. Diese wenigen Andeutungen müssen hier genügen, um zu zeigen, wie strenge man es heutzutage mit dem Begriff „Lautgesetz" nimmt: in bestimmtem Sinne durchaus konsequent, ausnahmslos wirken die Lautgesetze**), und wo scheinbar Ausnahmen, Ausweichungen vorliegen, wo scheinbar Vielfältigkeit oder Inkonsequenz der Behandlung eines und desselben Lautes unter denselben Bedingungen sich findet, da haben dieselben stets ihre bestimmte Ursache: daß diese Ursachen noch nicht überall erkannt sind, das darf zu Zweifeln an der absoluten Gesetzmäßigkeit der Lautbewegung keinen Anlaß geben, ebensowenig wie der Naturforscher an der Gesetzmäßigkeit in der Natur zweifeln und dem Zufall eine Wirkung zuschreiben darf, weil noch nicht alle Naturgesetze erkannt sind. Durch diese Strenge der Methode erhebt sich die Grammatik erst zu dem Range einer wirklichen Wissenschaft, dadurch kommt sie eben der naturwissenschaftlichen Evidenz nahe, dadurch ist sie in Bezug auf Sicherheit ihrer Resultate allen andern historischen Wissenschaften so sehr überlegen. Dieses Vertrauen zu der absoluten Gesetzmäßigkeit der Lautbewegung dient ihr wie jeder Naturwissenschaft als Fundament, auf welchem sie aufgebaut wird. Es wird ihr dadurch das Ziel gesteckt, alle lautlichen Veränderungen unter Gesetze unterzubringen, die mit absoluter Konsequenz wirken. Dieses Ziel dient aber zugleich als

*) Bis zu einem gewissen Grade auch psychologisch; doch kann ich hier nicht darauf eingehen. S. Paul a. a. O.

**) Mit Ausnahme einer kleinen Gruppe ganz eigen gearteter Lautveränderungen (Metathese u. dgl.), die im Gegensatz zum sonstigen Lautwandel nicht auf einer Verschiebung des Bewegungsgefühls beruhen; s. Brugmann, Zum heutigen Stand der Sprachw. S. 50.

Prüfstein für die Richtigkeit der aufgestellten Gesetze und liefert die Probleme, welche durch die Forschung zu lösen sind (Paul). Doch ich muß die durch Pauls Buch angeregten Betrachtungen hier abbrechen, und ich kann dies um so mehr, als doch ein jeder sich das Buch selbst einmal zur Hand nehmen muß. Denn kein Sprachforscher, mag er sich nun mit germanischen oder romanischen oder sonst welchen Idiomen beschäftigen, wird, wenn er es ernst meint, die Lektüre des Paulschen Buches umgehen können*). — Lesenswert ist auch ein Aufsatz von Misteli, Lautgesetz und Analogie in Lazarus' und Steinthals Zeitschr. f. Völkerpsychologie und Sprachwissenschaft XI und XII, wie denn überhaupt diese Zeitschrift eine Reihe wichtiger Beiträge zur Lehre vom Wesen der Sprachentwickelung enthält, besonders aus der Feder von H. Steinthal, dessen Abriß der Sprachwissenschaft I. Tl. Die Sprache im allgemeinen. A. u. d. T: Einleitung in die Psychologie und Sprachwissenschaft. 2. Aufl. 1. (Berlin, Dümmler 1880) und Gesammelte kleine Schriften I. Sprachwissenschaftliche Abhandlungen und Rezensionen (ebd.) hier gleichfalls zur Lektüre empfohlen sein sollen. Ebenso sei noch der trefflichen Untersuchungen über die Grundfragen des Sprachlebens von Ph. Wegener (Halle 1885) und Brugmanns Zum heutigen Stand der Sprachwissenschaft (Straßburg 1885), gedacht. Von älteren allgemeinen Werken über Sprachwissenschaft sind wol lesenswert noch W. D. Whitneys Vorlesungen über die Prinzipien der vergleichenden Sprachforschung, für das deutsche Publikum bearbeitet und erweitert von Dr. Julius Jolly (München 1874) und desselben Leben und Wachstum der Sprache. Deutsch von A. Leskien (Leipzig, Brockhaus 1876).

Für Ausbildung der Fähigkeit, fremde (hier also romanische) Laute richtig mit dem Ohr aufzufassen, mit den Sprachwerkzeugen richtig widerzugeben und in einer jedem verständlichen Weise zu beschreiben, für eine ersprießliche Aussprachelehre, für Transskription fremder Laute, für genaue Unterscheidung und Abgrenzung der Lautnuancen, für eine richtige Erkenntnis des Wesens wie der Artikulation der Laute, der aus ihrer Berührung untereinander resultierenden Erscheinungen, des Wesens, der Arten und des Einflusses des Accents und seiner Bedeutung für den Bau der Silben, Worte und Sätze, für eine richtige Beurteilung historisch beobachtbarer oder methodisch erschlossener Lautübergänge, für richtige Würdigung der physiologischen Bedingungen und allgemeinen Prinzipien solchen Lautwandels u. dgl. m., für all das sind tüchtige allgemein phonetische, lautphysiologische Kenntnisse eine unumgängliche Vorbedingung und notwendige Grundlage**). Diese Kenntnisse erwirbt sich der angehende Romanist (abgesehen von den hier wünschenswerten, ja notwendigen praktischen Beobachtungen) jetzt am besten aus Eduard Sievers, Grundzüge der Phonetik. Zur Einführung in das Studium der Lautlehre der indogermanischen Sprachen. Dritte, wesentlich umgearbeitete und vermehrte Auflage der „Grundzüge der Lautphysiologie" (Leipzig, Breitkopf und Härtel 1886. Indogerm. Grammatiken Bd. I)***), ein Werk, dem Ernst Brückes zu ihrer Zeit vortrefflichen Grundzüge der Physiologie und Systematik der Sprachlaute (Wien 1856, 2. Aufl. 1876) jetzt entschieden nachstehen und dem als gleichwertig nur etwa des Engländers†) H. Sweet Handbook of Phonetics (Oxford 1877) an die Seite gestellt werden kann. Prak-

*) Einen, meiner Ansicht nach freilich mißglückten, aber trotzdem höchst beachtenswerten Versuch einer Widerlegung der in Pauls Buch niedergelegten Prinzipien unternahm in unseren Tagen H. Schuchardt, Über die Lautgesetze. Gegen die Junggrammatiker. Berlin 1885. Vgl. dazu Paul im Litteraturblatt 1886, 1. und besonders die demnächst erscheinende 2. Auflage seiner Prinzipien. [Vgl. jetzt auch Gröbers Grundriß S. 209 ff.].

**) Einige Bemerkungen über Geschichte der Lautphysiologie findet man bei Brücke in seinem gleich zu nennenden Werke, eine ziemlich vollständige Bibliographie in Sievers' Phonetik.

***) Vgl. Storms Engl. Philologie S. 32 und Hofforys Streitschrift (Berlin 1884).

†) Gerade die Engländer haben auf dem Gebiete der Lautphysiologie tüchtige Leistungen aufzuweisen, auf die sich Sievers in der Phonetik auch vielfach stützt. Ich nenne Namen wie Ellis, Bell, deren Werke man bei Sievers a. a. O. aufgeführt findet.

tische Beobachtungen an den einzelnen Teilen des Sprachorgans müssen, wie bemerkt, mit der Lektüre derartiger Werke verbunden werden. Da aber nicht jeder gleich Gelegenheit hat, die Sprachorgane und ihre Thätigkeit bei Hervorbringung von Sprachlauten am lebenden Individuum oder an anatomischen Präparaten zu studieren, so muß er sich durch Abbildungen und Beschreibungen Ersatz dafür schaffen. Man findet solche in jedem anatomischen oder physiologischen Handbuch. Für die Zwecke des Sprachstudiums ist aber besonders empfehlenswert die an guten Abbildungen reiche Physiologie der menschlichen Sprache: physiologische Laletik (Leipzig 1866) von C. L. Merkel, der 1856 auch eine Anatomie und Physiologie des menschlichen Stimm- und Sprachorgans (Anthropophonik) erscheinen ließ; ferner empfehle ich das schon alte, aber immer noch brauchbare Buch von W. v. Kempelen, Mechanismus der menschlichen Sprache und Beschreibung seiner sprechenden Maschine (Wien, 1791), Text und Atlas in F. Techmer, Phonetik (2 Bde., Leipzig 1880). Endlich vgl. man auch die neueste Litteratur bei P. Grützner, Physiologie der Stimme und Sprache in L. Hermanns Handbuch der Physiologie II a. (Leipzig 1879). — Die lautphysiologischen Studien haben eine sich im Augenblick vollziehende Umgestaltung der Aussprachelehre im neusprachlichen Unterricht zur Folge gehabt. Es sind zahlreiche Schriften erschienen, um diese Umgestaltung zu fördern (vgl. auch oben S. 414). Vor allem sind zwei Bücher zu nennen: W. Vietor, Elemente der Phonetik und Orthoepie des Deutschen, Englischen und Französischen. Mit Rücksicht auf die Bedürfnisse der Lehrpraxis (Heilbronn 1884) und M. Trautmann, Die Sprachlaute im allgemeinen und die Laute des Englischen, Französischen und Deutschen im besondern (Leipzig 1884), von welchen zwei Büchern besonders das erstere dem Anfänger sehr zu empfehlen sein dürfte. Über die hauptsächlichsten Resultate der Lautphysiologie mit Rücksicht auf unsere Schulen handelt Karl Deutschbein im Archiv f. d. Studium der neuern Sprachen und Litt. LXX. 39—72. Vietor und Trautmann haben in der bezeichneten Richtung auch durch verschiedene Aufsätze in der Ztschr. für neufranzösische Sprache, den Engl. Studien, der Anglia zu wirken gesucht (s. o. S. 20). Außerdem vgl. A. Schröer in der österr. Ztschr. für das Realschulwesen VII, 5. u. 6. Heft (auch separat Berlin, Springer), Breymann, Über Lautphysiologie und deren Bedeutung für den Unterricht (München 1884), Klinghardt in den Engl. Stud. Bd. VIII S. 287; vgl. auch Päd. Archiv 1885, 8. Gegen die Einführung der Lautphysiologie in die Schule erklärte sich u. a. F. Lütgenau, der in Herrigs Archiv LXXII S. 59 ff. lesenswerte physiologische Untersuchungen über das neufranzösische Lautsystem veröffentlichte.

Da die rom. Sprachen die Fortsetzung des Latein, spezieller des Vulgärlatein sind, so ist selbstverständlich dem Romanisten eingehende Kenntnis der lateinischen Grammatik und Sprachgeschichte notwendig: lat. und rom. Sprachgeschichte sind im Grunde ein Ganzes von ungestörter Continuität. Außerdem thut der Romanist gut, wenn er seinen grammatischen Studien eine möglichst breite Basis geben will, sich mit den wichtigsten Resultaten der vergleichenden indogermanischen Sprachforschung bekannt zu machen und zu diesem Zwecke die bedeutenderen Arbeiten aus diesem Gebiete zu studieren. Es ist ja bekannt, daß die Beschäftigung mit der einen oder andern indogermanischen Sprache für den Romanisten deswegen schon von Bedeutung ist, weil von denselben eine bedeutende Einwirkung auf romanische Sprachentwickelung ausgegangen ist; so ist das Studium deutscher Sprachgeschichte (bes. der ältern Entwickelungsstufen) notwendig für eine richtige Beurteilung der deutschen Elemente in den rom. Sprachen, wie andererseits erst ein eingehenderes Studium des Keltischen uns befähigen wird, das Maß des keltischen Einflusses auf romanische Sprachentwickelung sicherer und bestimmter abzuschätzen, als bislang geschehen ist. (Vgl. besond. Thurneysen, Keltoromanisches, Halle 1884; Ascoli, Una lettera glottologica in Riv. di fil. e d'istr. classica X, 1; auch separat Turin 1881). Aber ganz abgesehen von diesem speziellen Nutzen, den das Studium des Germanischen und Keltischen gewährt, ist die Beobachtung der Entwickelung anderer indogermanischer Sprachen geeignet, durch den Vergleich auf manche

romanische Spracherscheinung neues Licht zu werfen. Man vergleiche z. B. die Entstehungsgeschichte der altgriechischen Schrift- und Kunstsprache, wie sie für litterarischen Ausdruck sich festsetzte, mit ihrer eigentümlichen Mischung der Dialekte und die Entwickelung der prov. Troubadoursprache. Mit diesem Hinweis auf die Bedeutung und Wichtigkeit des Studiums indogermanischer Grammatik für den Romanisten muß ich mich begnügen, eine Aufzählung der Hilfsmittel dieses Studiums kann nur Sache eines besondern Artikels sein.

Latein, spez. Vulgärlatein*). Ich nenne zunächst einige Arbeiten, die im allgemeinen von der Verbreitung des Lateins in den jetzt romanischen Ländern, d. h. also von der äußern Geschichte der lateinischen Sprache handeln. Ein Artikel von G. Paris, der in dieser Richtung liegende Fragen erörtert, findet sich Romania I S. 1—22: Romani, Romania, lingua romana, romancium. Das Thema wurde dann weiter behandelt in zwei fast gleichzeitig erschienenen Büchern, die sich in mancher Beziehung gegenseitig ergänzen: Budinszky, Die Ausbreitung der latein. Sprache über Italien und die Provinzen des römischen Reiches (Berlin 1881) und Jung, Die romanischen Landschaften des römischen Reichs (Innsbruck 1881); das erstgenannte Buch orientiert schnell über das Wichtigste, ohne tiefer einzudringen und ohne wesentlich Neues beizubringen; die Arbeit von Jung basiert auf einem weit umfassenderen Material als die Budinszkys, es ist aber Jung nicht gelungen dies Material genügend zu verarbeiten, zu sichten und zu ordnen.

Einige allgemeinere Fragen und Probleme aus der inneren Geschichte der lateinischen Sprache behandelt Franz Eyssenhardts Römisch und Romanisch. Ein Beitrag zur Sprachgeschichte (Berlin, Bornträger 1882), doch ist vor der Lektüre des Buches zu warnen: es ist in den meisten Beziehungen verfehlt (vgl. Havet in der Revue critique 1882, 28; G. Paris in der Romania XI, 418 ff.). K. Sittls Die lokalen Verschiedenheiten der lateinischen Sprache mit besonderer Berücksichtigung des afrikanischen Lateins (Erlangen, Deichert 1882) begiebt sich auf ein bis dahin noch kaum angebautes Gebiet, das der vulgärlateinischen Dialektologie: als ein erster Beitrag zu einer solchen verdient das Buch Beachtung, soviel des Verfehlten es auch sonst enthalten mag. (S. Schuchardt u. G. Meyer in Ztschr. f. rom. Phil. VI, 608) Vgl. auch P. Geyers Beiträge zur Kenntnis des gallischen Latein in Wölfflins Archiv II, 1.

Wenn ich jetzt zur Aufzählung der wichtigsten Arbeiten über lateinische Grammatik übergehe, so muß ich zunächst die Bemerkung vorausschicken, daß es eine wirklich vergleichend-historische lateinische Grammatik, welche die lateinische Sprache in den verschiedenen Phasen ihrer Entwickelung von den ältesten Zeiten bis zu dem Zeitpunkte, wo die romanischen Sprachen einsetzen und somit die Arbeit des Romanisten die des Latinisten abzulösen hätte, darstellen und die einzelnen Wandlungen durch Vergleichung mit andern indogermanischen Sprachen beleuchten müßte, noch nicht giebt. Für eine solche Grammatik, die ein dringendes Desiderium sowol der klassischen als der romanischen Philologie ist, liegen bislang nur erst teils größere, teils kleinere Vorarbeiten vor, von denen die bedeutendsten und die den Romanisten besonders interessierenden im folgenden genannt sein sollen.

Besonders förderlich und anregend ist in der in Frage stehenden Richtung die akademische und litterarische Thätigkeit von Prof. E. Wölfflin in München: von ihm und seinen Schülern liegen eine Reihe vortrefflicher Beiträge zur lateinischen Sprachgeschichte vor. Dieselben erschienen zum Teil in dem unter Wölfflins Leitung stehenden Archiv für lateinische Lexikographie und Grammatik mit Einschluß des ältern Mittellateins. Von dieser Zeitschrift, die eine Vorarbeit zu einem Thesaurus Linguae Latinae sein soll, ist eine ungemeine Förderung der lateinischen lexikographischen wie grammatischen Studien zu erwarten.

*) Vgl. E. Hübner, Grundriß zu Vorlesungen über die lateinische Grammatik (2. Aufl. Berlin 1880. Weidmann), eine ziemlich ausführliche Bibliographie.

Von umfassenderen Darstellungen der lateinischen Grammatik nenne ich nur die die sprachlichen Thatsachen ziemlich ausführlich verzeichnende, im übrigen aber weder eigentlich sprachhistorische noch sprachvergleichende Arbeit von R. Kühner: Grammatik der lateinischen Sprache (2 Bde., Hannover 1877 f.). Ferner verweise ich auf die kurz die Resultate der Forschung zusammenfassende willkommene Lateinische Laut- und Formenlehre von F. Stolz in J. Müllers Handbuch der klassischen Altertumswissenschaft, II, 1 (Nördlingen 1885), eine im ganzen allerdings mehr sprachvergleichende als sprachhistorische Darstellung, der jedoch hie und da eine gewisse (vielleicht durch die angestrebte Kürze veranlaßte) Dunkelheit und Unklarheit, sowie ein oft unkritisches und allzuschnell zum Annehmen geneigtes Verhalten des Verfassers gegenüber den Ansichten anderer Gelehrten zum Schaden gereicht. An die Arbeit von Stolz schließt sich eine Syntax von Schmalz an. — Über lateinische Lautlehre besitzen wir zwei umfänglichere Werke: ein älteres von W. Corssen, Über Aussprache, Vokalismus und Betonung der lateinischen Sprache (zuerst 1858, 2. Aufl. Leipzig 1868 f.), ein Buch, das in den Resultaten zwar vielfach Verfehltes enthält, andererseits aber als reiche, wenn auch nicht immer glücklich geordnete Materialiensammlung noch heute einen hervorragenden Platz einnimmt. Auf Grund unserer vorgeschrittenen allgemein phonetischen und sprachgeschichtlichen Kenntnisse unternahm in unsern Tagen Emil Seelmann eine erneute Darstellung der „Aussprache des Latein nach physiologisch-historischen Grundsätzen“ (Heilbronn 1885), ein Buch, das sich wegen der steten Berücksichtigung der romanischen Lautlehre dem Romanisten besonders empfiehlt. Das Werk bezeichnet in vielen Beziehungen einen bedeutsamen Fortschritt über Corssen: wo es sich um Lautbeschreibung, physiologische Darstellung, Interpretation der lateinischen Grammatikerzeugnisse handelt, da ist es eine vortreffliche Grundlage für weitere Forschung; dagegen sind die sprachgeschichtlichen und sprachvergleichenden Erörterungen unendlich oft gänzlich verfehlt (vgl. W. Meyer, Wochenschr. f. klass. Phil. 1885, 19; G. Meyer, Ztschr. f. d. österr. Gymn. 1885 S. 272 ff.). Ich nenne ferner als besonders lesens- und beachtenswert: W. Schmitz, Beiträge zur lateinischen Sprach- und Litteraturkunde (Leipzig 1877); H. Jordan, Kritische Beiträge zur Geschichte der lateinischen Sprache (Berlin 1879); Fr. Schöll, De accentu linguae latinae im 6. Bande der Acta Soc. phil. Lips.; W. Foerster, Bestimmung der lateinischen Quantität aus dem Romanischen (Rhein. Museum XXXIII); A. Marx, Hilfsbüchlein für die Aussprache der lateinischen Vokale in positionslangen Silben (Berlin 1883; nützlich, wenn auch nicht überall zuverlässig). — Über lateinische Flexionslehre handelt Corssen in „Kritische Beiträge zur lateinischen Formenlehre“ (Leipzig 1863) und in „Kritische Nachträge zur lateinischen Formenlehre“ (ebd. 1866), Arbeiten von denen das gleiche Urteil gilt, wie von Corssens Lautlehre. Eine die flexivischen Thatsachen in möglichster Vollständigkeit registrierende, im ganzen zuverlässige Arbeit verdanken wir F. Neue: Formenlehre der lateinischen Sprache. (Bd. I Stuttgart 1866. 2. Aufl. Berlin, Calvary 1877. Bd. II zuerst Mitau 1861, 2. Aufl. Berlin 1875. Register von C. Wagener, Berlin 1877.) Von Spezialuntersuchungen zur lateinischen Formenlehre seien nur noch ein paar den Romanisten nahe angehende Arbeiten erwähnt: Ph. Thielmanns treffliche Untersuchung über Habere mit dem Infinitiv und die Entstehung des roman. Futurums (Wölfflins Archiv II, 1. 2), desselben Arbeit über Habere mit dem Part. Perf. Passivi (ebd. II, 3. 4), K. Sittls De linguae latinae verbis incohativis (ebd. I, 4) und von demselben: „Zur Beurteilung des sog. Mittellatein: Der Untergang der lateinischen Deklination“ (ebd. II, 4).

Den Romanisten interessiert speziell die Gestaltung und Entwickelungsgeschichte des Vulgärlateins, jenes rustiken, plebejischen Lateins, wie es vom Volke selbst gesprochen und in die Provinzen verpflanzt wurde, um sich dann dort zu den einzelnen roman. Sprachen weiterzugestalten. Die Quellen, aus denen wir dieses Vulgärlatein kennen lernen, sind, abgesehen von der Rekonstruktion aus dem Romanischen, manigfacher Natur. Einmal findet sich viel Vulgäres bei Schriftstellern wie Plautus, Petron u. a., so daß man mit

Recht einmal behaupten konnte, ein Herausgeber des Plautus müsse mit den romanischen Sprachen als der letzten Entwickelungsphase seiner Rusticitas vertraut sein. Weitere Quellen sind die lateinischen (besonders die christlichen) Inschriften älterer und jüngerer Zeit bis zum 8. Jahrhundert in den verschiedenen romanischen Ländern, die ein bestimmt datiertes und lokalisiertes Sprachmaterial liefern, die lateinischen Urkunden und Formulae bis zum 8. Jahrhundert, die ganze spätlateinische Litteratur, wie sie in den Werken der Kirchenväter, in den Bibelübersetzungen u. s. w. vorliegt, die Orthographie zahlreicher Codices der lateinischen Litteratur, endlich die gelegentlichen Zeugnisse der lateinischen Grammatiker, die zu widerholtenmalen auf rustike Wortformen und Redewendungen aufmerksam machen, indem sie dieselben als „schlechtes" Latein, das von der gebildeten Rede zu meiden sei, brandmarken. Über diese Quellen des Vulgärlateins, auf die ich hier natürlich nicht näher eingehen kann, orientiert gut ein denselben gewidmetes Kapitel in Schuchardts gleich zu nennendem Werke. Außerdem ist sehr zu empfehlen die Lektüre der vortrefflichen Bemerkungen über das Vulgärlatein von Ed. Wölfflin (Philologus XXXIV, S. 137 ff.) Im ersten Teile derselben wird gerade über die Quellen gehandelt und der Nachweis geliefert, wie selbst bei Schriftstellern geschulter Observanz Rustikes oft genug angetroffen wird, so besonders bei den Epistolographen, in den Romanen, Komödien, Satiren, zum Teil auch bei den Historiographen, endlich bei technischen Schriftstellern wie Vitruv und den Agrimensoren. Im zweiten Teile geht Wölfflin auf einen speziellen Punkt der vulgärlateinischen Grammatik (Ableitung und Zusammensetzung) ein. Ich nenne hier noch Ausgaben von Quellen des Vulgärlateins. Leicht zugängliche Proben findet man in Paul Meyers Recueil d'anciens textes bas-latins, provençaux et français (Paris, Vieweg 1874, S. 1—22). So u. a. orthographische Vorschriften aus dem bekannten „Appendix" des Probus (vollständig in den Grammatici latini ex recensione H. Keilii IV, S. 197 ff.), wo unter der Form vetulus non veclus u. s. w. an zweiter Stelle vulgärlateinische Wortformen verzeichnet werden; ein paar Inschriften (vgl. dazu Le Blant, Inscriptions chrétiennes de la Gaule, Paris 1857—1865, 4⁰. 2 Bde.; Rossi, Inscr. christianae urbis Romae septimo saeculo antiquiores, Rom 1857, und desselben Roma sotterranea, ebd. 1861—1877, 3 Bde.; E. Hübner, Inscr. Hispaniae christianae, Berlin 1871, und endlich überhaupt das ganze bekannte Corpus inscriptionum latinarum); ferner Formulae (vgl. dazu Formulae Andegavenses in Giraud, Essai sur l'Histoire du droit français t. II und Recueil général des Formules usitées dans l'empire des Francs avant le X^e siècle von De Rozières; Formulae Baluzianae in Capitt. reg. Franc. II; A. Boucherie, Cinq formules rhythmées et assonancées du septième siècle, Paris, Maisonneuve 1867); endlich Glossen (vgl. dazu Fr. Diez, Altromanische Glossen berichtigt und erklärt, Bonn 1865; auch französisch Anciens glossaires romans corrigés et expliqués; trad. par A. Bauer, Paris 1870). Von dem eben schon genannten A. Boucherie verzeichne ich hier noch ein paar weitere Publikationen: Mélanges latins et bas-latins in Revue des langues romanes VII; Fragm. d'un commentaire sur Virgile, ebd. VI; Form. de conjuration antérieures au IX^e siècle, ebd. V; La vie de Ste. Euphrosyne, texte romano-latin du VIII—IX^e siècle, ebd. II.

Das gründlichste Werk, das wir über das Vulgärlatein besitzen*), ist das von Hugo Schuchardt, Vokalismus des Vulgärlateins (3 Bde., Leipzig 1866—1868). Das Werk will hauptsächlich eine Sammlung von Materialien sein, will erst die Bausteine zusammentragen und aufschichten für den noch aufzuführenden Bau einer vulgärlateinischen Grammatik. Das Schuchardtsche Material wird — wenn auch in mancher Beziehung Vorsicht bei Benutzung desselben geboten erscheint — doch lange noch Grundlage und Ausgangspunkt für Studien über vulgärlateinische Lautlehre sein. Dem

*) Vgl. übrigens Schuchardt I S. 41 ff., Hübner a. a. O. 13 und die Berichte von E. Ludwig, Bursians Jahresbericht 1876, 2 S. 239 ff.; 1877, 2 S. 84 ff.; Sittl, 1884, 3 S. 317 ff.

Kommentar hat Schuchardt nur knappen Raum zugewiesen, aber immerhin soviel, um durch kurze Vergleiche aus den romanischen Sprachen, kleine sprachhistorische Exkurse, Bemerkungen und Andeutungen zu zeigen, in welcher Weise sich das Material zur Gewinnung sprachgeschichtlicher Resultate verwerten läßt. Das Buch enthält mehr, als der Titel verspricht. Wenn auch den Hauptraum die Lehre von den Vokalen einnimmt, so ist doch auch das Wesentlichste des Konsonantismus teils im fünften Kapitel der Einleitung, teils hier und da gelegentlich besprochen worden. Auch die wichtigsten Erscheinungen aus Flexion und Wortbildung finden Berücksichtigung, Syntax und Lexikographie werden nicht vergessen. Überall hat Schuchardt bald nur kurz andeutend, bald etwas näher eingehend die Wege der Forschung klar vorgezeichnet, überall nachhaltige Anregung diese Wege zu beschreiten gegeben. — Neben dem Schuchardtschen Werke sind besonders lobend hier zu erwähnen die Arbeiten von Hermann Rönsch über das Latein der Bibelübersetzungen. Zunächst sein Hauptwerk, betitelt „Itala und Vulgata. Das Sprachidiom der urchristlichen Itala und der katholischen Vulgata unter Berücksichtigung der römischen Volkssprache erläutert“ (2. Aufl. Marburg 1875). Auch im wesentlichen eine Materialiensammlung ohne viel Kommentar; aber als solche wegen ihrer Vollständigkeit und Zuverlässigkeit höchst wertvoll: die verschiedenen Erscheinungsformen der vulgären Sprache sind nach Endung, Bildung, Beugung, Bedeutung, grammatischer Struktur, Schreibung u. s. w. vorgeführt mit vergleichender Hinzuziehung anderer in verwandter Weise vulgarisierender Schriftsteller. Die Hauptresultate hat Rönsch am Schluß (S. 471 ff.) in einer „Kurzen Charakteristik der Volkssprache“ niedergelegt. Diesem größern Werke ließ Rönsch eine große Zahl kleinerer Artikel folgen, von denen wenigstens die wichtigsten hier genannt sein sollen: Das Buch der Jubiläen oder die kleine Genesis (Leipzig 1874); Studien zur Itala (Hilgenfelds Zeitschr. f. wissenschaftliche Theologie 1875, 425 ff.; 1876, 287 ff., 397 ff.). Erwähnt seien hier auch gleich Rönschs etymologische Beiträge: Nachlese auf dem Gebiete romanischer Etymologie (Jahrb. f. rom. u. engl. Sprache u. Litteratur XIV, 173 ff.; 336 ff.; XV, 198 f.; Zeitschr. f. rom. Phil. I, 440 ff. u. s. w.). Wo Rönsch sich damit begnügt, zu schon aufgestellten Etymologien neue Belege aus dem Plattlatein zu geben, hat seine Arbeit Wert; wo er darüber hinausgeht um Eignes zu bieten (z. B. craindre = crinem erigere oder cor angere), erregt er nur zu oft Widerspruch: da zeigt sich stets unzulängliche Kenntnis der historischen Entwickelung der romanischen Sprachen. Ich nenne ferner L. Ziegler's Ausgabe der Italafragmente der Paulinischen Briefe (Marburg 1876), bes. wegen Abschnitt II, der über Orthographisches und sprachliche Eigentümlichkeiten handelt. — Als letzter, aber als einer der besten Arbeiten über Bibellatein, sei hier gedacht des gut orientierenden Artikels von J. N. Ott, Die neuern Forschungen im Gebiete des Bibellatein. (Neue Jahrbücher für Phil. und Päd. 1874, 757 ff., 833 ff.). — Das an Vulgarismen reiche, in seiner Entwickelung eigenartige Latein der Kirchenväter hat seinen Historiker gefunden in G. Koffmane, Geschichte des Kirchenlateins, I, 1. Entstehung und Entwickelung des Kirchenlateins bis Augustinus-Hieronymus (Breslau 1879).

Ziemlich zahlreich sind die Arbeiten, die über das Verhältnis des Vulgärlateins zum Romanischen handeln*). Da ist zuvörderst eine Reihe von Aufsätzen aus der Feder des Nestors der vergleichenden Sprachforschung A. Pott zu erwähnen: 1) Plattlatein und Romanisch in Kuhns Zeitschr. f. vergl. Sprachforsch. I, 309 ff., 385 ff.; 2) Das Latein im Übergang zum Romanischen in Zeitschr. f. Altertumswissenschaft XI (1853), 481 ff., XII (1854), 219 ff., 233 ff. (Dieser Aufsatz ist besonders zur Lektüre zu empfehlen); 3) Romanische Elemente in den langobardischen Gesetzen in Kuhns Zeitschrift XII, 161 ff., XIII, 321 ff. (Vgl. dazu Friedr. Bluhme, Die Gens Langobardorum II: Ihre Sprache, Bonn 1874, und auch G. Waitz, Über die Sprache der Hist. Langobardorum des Paulus in Neues Archiv für ältere deutsche Geschichte I, 1876, S. 535 f.); 4) Romanische Elemente in der Lex Salica in Höfers Zeitschr. für Wissenschaft der Sprache III, 113 ff. Diese Aufsätze verdienen noch heute

[*) Vgl. jetzt noch Storm, Encyclop. Britan. XX, 661 ff.]

Anerkennung, „wenn freilich auch zu bedauern ist, daß das reichlich von allen Seiten zuströmende Material keine übersichtliche Anordnung gefunden hat" (Schuchardt, Vok. I, 42). Vgl. auch Ascoli, Lateinisches und Romanisches in Kuhns Zeitschrift XVI, 119 ff., 196 ff.; XVII, 241, 321, 353; XVIII, 417 ff. — Eine erschöpfendere Darstellung des Verhältnisses vom Vulgärlatein zum Romanischen versuchte A. Fuchs, Die romanischen Sprachen in ihrem Verhältnis zum Latein (Halle 1849), ein für seine Zeit höchst bedeutendes, auch heute noch nicht ganz wertloses Buch. Auf die romanischen Sprachen, speziell das Französische, nimmt auch O. Rebling in seinem ganz gut gelungenen Versuch einer Charakteristik der römischen Umgangssprache mit Beschränkung auf das syntaktische und lexikalische Gebiet (Jahresbericht über die Kieler Gelehrtenschule 1873; in 2. Auflage Kiel 1882) oft Bezug. — In einer Reihe von Schriften werden einzelne Kapitel aus der vulgärlateinisch-romanischen Grammatik behandelt. So erhalten wir einen Beitrag zur lateinisch-romanischen Lautlehre durch D'Arbois de Jubainville, La phonétique latine de l'époque mérovingienne et la phonétique française du XI[e] siècle dans le St. Alexis (Romania I, 318 ff.). Ganz vortreffliche Erörterungen über Fragen der vulgärlateinischen Laut- und Formenlehre von G. Gröber findet man in Wölfflins Archiv I, S. 204 ff. D'Arbois de Jubainville lieferte in seinem Buche La déclinaison latine en Gaule à l'époque mérovingienne. Etude sur les origines de la langue française (Paris 1872) einen Beitrag zur Beurteilung der vulgärlateinischen Nominalflexion und des Verhältnisses zwischen lateinischer und romanischer Deklination. Doch während D'Arbois de Jubainville eine eigentliche Erörterung über den Gegenstand nicht giebt*), sondern sich darauf beschränkt, das Material aus meroving. Urkunden zusammenzustellen, geht eine fast gleichzeitig erschienene Schrift des Italieners Francesco D'Ovidio, Sull' origine dell' unica forma flessionale del nome italiano (Pisa 1872) tiefer und gründlicher auf die betreffenden Fragen und Probleme ein, indem er sich dabei nicht bloß — wie der Titel vermuten läßt — auf das Italienische beschränkt, sondern auch auf das Gemeinromanische gebührende Rücksicht nimmt. An D'Ovidios Schrift schlossen sich, der großen Bedeutung des Gegenstands entsprechend, eine Reihe umfänglicher Rezensionen an, die neben dem Buche nicht ungelesen bleiben dürfen. Man lese vor allem Ascoli in seinen Ricordi bibliografici (Archivio glott. ital. II, S. 416—438): hat D'Ovidio hauptsächlich die Lösung der Frage angeregt, indem er das Ziel und die Wege wies, so ist Ascolis Verdienst andererseits, diese Lösung wirklich, soweit es möglich war, geliefert zu haben. Weiter vergleiche man Schuchardt in Kuhns Zeitschr. XXII, S. 167—186 und Ad. Tobler in Gött. Gelehrte Anzeigen 1872, St. 48, S. 1892—1907. Zum Kapitel von der lateinisch-romanischen Deklination verzeichne ich hier noch — weniger wegen der gebotenen Erörterungen, als wegen des ziemlich reichlichen Materials — P. Clairin, Du Génitif latin et de la préposition de. Etude de syntaxe historique sur la décomposition du latin et la formation du français. (Paris, Vieweg 1880. S. Litbl. f. germ. und rom. Phil. IV, S. 135). — Zur Lehre von der Komparation des Adjektivs lieferten wertvolle Beiträge J. N. Ott in Doppelgradation des lateinischen Adjektivs und Verwechslung der Gradus untereinander. (In Neue Jahrbücher für Phil. und Pädag. 1875, 757—808) und Ed. Wölfflin in Lateinische und romanische Komparation (Erlangen, Deichert 1879). Besonders die letztgenannte Schrift sollte kein Romanist ungelesen lassen: sie ist ein meisterhaft ausgeführtes Kapitel der vulgärlateinischen Grammatik. Von demselben Wölfflin seien hier gleich noch zwei weitere lesenswerte Arbeiten genannt, die zwar vorwiegend auf das Lateinische Bezug nehmen, aber doch auch hie und da darüber hinausschauen auf die romanische Weiterentwickelung: 1) Die Gemination im Lateinischen (Sitzungsberichte der Kgl. bayer. Akademie der Wiss., philos.-philol. Klasse 1882, Heft III, S. 422—491), wo für die romanischen

*) Vgl. die vorzüglichen Erörterungen von Hugo Schuchardt in Kuhns Ztschr. XXII, 153—167.

Elativbildungen wie it. lungo lungo und verwandte Erscheinungen im Lateinischen gleiche oder doch ähnliche Vorläufer nachgewiesen werden (vgl. auch Gemination und Ablaut im Romanischen von F. Diez, in Höfers Zeitschr. für die Wissenschaft der Sprache III, 397 ff.; Neudruck von Breymann in Diez' Kleinere Arbeiten, S. 178 ff.). 2) Über die allitterierenden Verbindungen der lateinischen Sprache (Sitzber. 1881, Bd. II Heft I, S. 1—94): am Schluß der Abhandlung findet sich eine interessante Untersuchung darüber, ob die Romanen selbständig neue Formeln gebildet haben, eine Frage, die bejaht wird; auf der andern Seite werden als Gründe für das Absterben einer Reihe lateinischer allitterierender Verbindungen in den romanischen Sprachen nachgewiesen einmal lautliche Umbildung (lat. campus et collis ist fr. *ch*amp et *c*ollin), ferner Bedeutungsveränderung (vive et vale ging verloren wegen der veränderten Bedeutung von fr. valoir) und endlich gänzlicher Untergang von Wörtern (fortis et felix; s. Sittl im Littbl. für germ. und rom. Phil. 1882, 427 f.) — Zur Syntax lieferte u. a. einen Beitrag Hugo Brehme, Linguarum noviciarum laxam temporum significationem jam priscis linguae latinae temporibus in vulgari elocutione perspici posse (Göttingen, Dietrich 1879).

Den Schluß dieser Liste von Arbeiten über Vulgärlateinisch möge eine Auswahl aus denjenigen Schriften bilden, welche die Rusticitas einzelner vulgarisierender lateinischer Schriftsteller und Sprachdenkmäler zum Gegenstand haben. Die Vulgarismen des Plautus sind recht gut erörtert von G. Schmilinsky, De proprietate sermonis Plautini usu linguarum romanicarum illustrata (Halle 1866). Die Sprache Petrons ist zweimal behandelt worden, einmal durch E. Ludwig, De Petronii sermone plebeio (Leipzig 1870), der auf die romanischen Sprachen bei seiner Untersuchung mehr Bezug nimmt, als ein anderer Grammatiker Petrons, A. von Guericke, De linguae vulgaris reliquis apud Petronium et in inscriptionibus parietariis Pompejanis (Gumbinnen 1875). Benutzt Guericke die Inschriften nur nebenbei, so basiert andererseits vollständig auf inschriftlichem Material C. W. Möller, Titulorum Africanorum Orthographia (Greifswald 1875), ein Art grammatischer Index zu Léon Reniers Inscriptions rom. de l'Algérie (Paris 1860). Vorzüglich ist die Arbeit von Wölfflin über die Latinität des Afrikaners Cassius Felix; ein Beitrag zur Geschichte der lateinischen Sprache (Sitzungsber. der Kgl. bayer. Akademie der Wiss. 1880, Heft IV, S. 381—432), lesenswert die seines Schülers Köhler, De auctorum belli Africani et belli Hispaniensis latinitate (in den Acta des Erlanger philol. Seminars I, s. Suchier in der Zeitschr. für rom. Phil. II, 601 f.). Die Latinität der Lex Romana Utinensis, einer den romanischen Einwohnern Graubündens (Churrätiens) sprachlich mundgerecht gemachten, wahrscheinlich zu Anfang des 9. Jahrhunderts ausgeführten Bearbeitung der 506 im Auftrage Alarichs II. angefertigten Lex Romana Visigothorum, ist nach verschiedenen Seiten hin durch L. Stünkel behandelt worden. Zuerst in seiner Schrift: Verhältnis der Sprache der Lex Romana Utinensis (oder Curiensis) zur schulgerechten Latinität in Bezug auf Nominalflexion und Anwendung der Kasus (Leipzig, Teubner 1876; S.-A. aus dem 8. Supplementband der Jahrb. für Phil. und Pädagogik). Leider fehlt in der Arbeit eine methodische Verwertung der romanischen Sprachen: dies Versäumnis wird nachgeholt durch Hugo Schuchardt in seiner Rezension in der Ztschr. f. rom. Phil. I, 111—125. Die Flexion der Verba in der Sprache der Lex Romana Utinensis hat Stünkel dann in der Zeitschr. f. rom. Phil. V, S. 41—50 behandelt. Schließlich nenne ich noch Ph. Thielmann, Über Sprache und Kritik des lateinischen Apolloniusromans (Speierer Gymn.-Progr. 1881); H. Hagen, De Oribasii versione latina Bernensi commentatio (Bern 1875), wo über die vulgärlateinische Vermehrung des Maskulinums und Femininums auf Kosten der Neutra, das Schwanken in den Kasusendungen, die Umschreibung der Kasus mit Präpositionen, Deklinations- und Konjugationstausch u. dgl. m. gehandelt wird; V. Thomsen, Latin og Romansk. Bemaerkninger om skrifsproget

i den tidlige Middelalder (Opusc. phil. ad Madvigium a discipulis missa. Kopenhagen 1876, S. 256 ff.); Hauschild, Grundsätze und Mittel der Sprachbildung bei Tertullian, mit einem Hinweis auf deren Fortbestand in den romanischen Sprachen (Programm der Realschule II. Ordn. zu Leipzig 1876); Goelzer, De la latinité de S. Jérome (Paris 1884). Alles weitere sehe man bei Hübner a. a. O. Vgl. auch W. Meyers Artikel „Aus lateinischer Sprachwissenschaft" im Litteraturblatt für germ. und rom. Phil. 1884, 5 und 1885, 4.

Die lateinische Lexikographie muß in ganz andere Bahnen einlenken, um dem jetzigen Stande und den jetzigen Anforderungen der Sprachforschung zu entsprechen, Bahnen, wie sie durch E. Wölfflin in seinen klaren und verständigen Bemerkungen über die Aufgaben der lateinischen Lexikographie (Rhein. Museum für Philol. N. F. XXXVII, 83—123) vorgezeichnet sind. Erst auf diesem Wege wird es gelingen, einen Thesaurus Linguae Latinae zu schaffen, wie ihn die klassischen und romanischen Philologen brauchen, ein historisches Wörterbuch der lateinischen Sprache, zu welchem Wölfflins schon erwähntes Archiv für lateinische Lexikographie und Grammatik die Vorarbeit sein soll. Bis wir diesen Thesaurus erhalten, müssen wir uns mit den bekannten lateinischen Wörterbüchern behelfen, dem Totius Latinitatis lexicon consilio et cura Jac. Facciolati opera et studio Aegid. Forcellini lucubratum (zuerst Padua 1771, 4 Bde. und dann oft wieder gedruckt, am besten Schneeberg 1831—1835, Fol., neuerdings durch Vinc. de Vit, Prato 1868 ff.), oder den Handwörterbüchern von Freund, Klotz, Georges, unter denen des letzteren Wörterbuch weitaus den ersten Platz einnehmen dürfte. Der romanische Philologe sei außerdem noch an ein lateinisches Wörterbuch erinnert, das zu dem täglichen Handwerkszeug des Romanisten gehört, an Ducanges Glossarium mediae et infimae Latinitatis (zuerst 3 Bde., Paris 1678, oft dann wieder gedruckt, am besten von G. A. L. Henschel, Paris, 7 Bde. — Bd. 7 enthält ein altfranzösisches Glossar — 1840—1856; in diesen Tagen hat abermals ein Neudruck begonnen, besorgt von L. Favre in Niort, in dem die Dieffenbachschen Nachträge eingereiht sind). Eine wichtige Ergänzung zu Ducanges Glossar bildet Lor. Dieffenbachs Glossarium Latino-Germanicum (Frankfurt 1857) und desselben Novum glossarium Latino-Germanicum mediae et infimae Latinitatis, Beiträge zur wissenschaftlichen Kunde der neulateinischen und germanischen Sprachen. (Frankfurt 1867.) — Außerordentlich zahlreich sind die kleineren Beiträge zur lateinischen Lexikographie, die ich hier natürlich nicht alle namhaft machen kann. Unbedingt anzuempfehlen ist jedem die Lektüre von G. Gröber, Vulgärlateinische Substrate romanischer Wörter (Wölfflins Archiv Bd. I ff.), überreich an trefflichen Aufschlüssen, und von demselben Verfasser Sprachquellen und Wortquellen des lateinischen Wörterbuchs (ebd. I, 35 ff.), wo auch die Frage nach der Abgrenzung des Latein nach unten Erörterung findet. Den Romanisten dürften ferner besonders H. Jordans Bemerkungen über Ausdrücke des Bauernlateins (Hermes VII, S. 193 f., 367 f.) und C. Pauckers leider sehr verzettelte Beiträge (in Kuhns Ztschr. 1875 f.; Ztschr. f. die österr. Gymnasien 1873, 1875, 1876 und Einzeldrucke Dorpat 1872 ff.; Vorarbeiten zur lateinischen Sprachgeschichte, herausg. von Rönsch, Berlin 1884; Suppl. lex lat. ebd. 1884 u. s. w.), die besonders die spätlateinische Litteratur berücksichtigen, interessieren. Vgl. Hübner a. a. O. S. 22. — Hier sei auch noch schließlich Löwes Prodromus corporis glossariorum latinorum (Leipzig 1876) gedacht, aus dem die romanische Sprachforschung viel Nutzen ziehen kann. (Vgl. Ludwig in der Ztschr. f. rom. Phil. III, 109 ff.)

Die romanischen Sprachen in ihrer Gesamtheit (Französisch, Provençalisch, Katalanisch, Spanisch, Portugiesisch, Italienisch, Ladinisch und Rumänisch) haben die umfassendste grammatische Darstellung gefunden in Friedrich Diez' Grammatik der Romanischen Sprachen (3 Teile, 1. Teil: Allgemeines und Lautlehre; 2. Teil: Formen- und Wortbildungslehre; 3. Teil: Syntax. Dazu erschien als Anhang 1875: Romanische Wortschöpfung. Die Grammatik erschien zuerst Bonn, Weber 1836—1842, die letzte von Diez selbst besorgte Auflage, die dritte, 1870—1872; die neueste, 5. Auflage, 3 Teile in einem Bande, 1882. Die Grammatik erschien dann zu Paris bei Vieweg auch in französischer Übersetzung: Grammaire des langues romanes. T. 1[er], trad. par A. Brachet et G. Paris, T. 2[e] et 3[e], trad. par A. Morel-Fatio et G. Paris). Ich habe zu dem oben (S. 406) abgegebenen Urteile hier nichts hinzuzufügen als den Rat, daß jeder angehende Romanist Diez' Grammatik zum Ausgangspunkt und zur Grundlage seiner Studien über jede der romanischen Sprachen, welche es auch immer sein mag, machen möge. — Vor Diez (1831) hatte L. Dieffenbach bereits eine Arbeit über die romanischen Sprachen geliefert; ich meine sein Über die jetzigen romanischen Schriftsprachen, die Spanische, Portugiesische, Rhätoromanische, Französische, Italienische und Dakoromanische mit Vorbemerkungen über Entstehung, Verwandtschaft u. s. w. dieses Sprachstammes (Leipzig). Es war dies die erste alle romanischen Sprachen einschließlich Churwälsch und Walachisch umfassende vergleichende Darstellung der romanischen Sprachenfamilie, eine Arbeit, die für ihre Zeit eine höchst beachtenswerte Leistung war, die dann aber fünf Jahre darauf durch die sie weit überragende Grammatik von Diez so in Schatten gestellt wurde, daß sie bald ganz vergessen war. Sie sei auch hier nur der Vollständigkeit wegen und des historischen Interesses halber, das sie bietet, erwähnt*). Auch Raynouards im 6. Bande seines Choix des poésies originales des Troubadours (Paris 1821) erschienene Grammaire comparée des langues de l'Europe latine dans leur rapport avec la langue des Troubadours muß als durch Diezens Grammatik antiquiert bezeichnet werden, so epochemachend auch diese Arbeit zur Zeit ihres Erscheinens in Frankreich war und soviel auch Diez gerade Raynouard als seinem bedeutendsten Vorläufer zu verdanken hatte. (S. o. S. 403.) Als völlig wertlose Arbeit zu bezeichnen ist das aus allerlei Büchern, wenigen guten, zumeist schlechten, zusammengeschriebene Buch des Engländers Lewis, An essai on the origin and formation of the romance languages containing an examination of Raynouards theorie on the relation of the italian, spanish, provençal and french to the latin (London 1862). — Über die das romanische Sprachgebiet in seiner Gesamtheit behandelnden Arbeiten von Fuchs u. a. s. o. S. 423 unter Latein.

Von kleineren Schriften, die über die romanischen Sprachen im allgemeinen handeln, erwähne ich die lesenswerte Abhandlung F. Scholles, Über den Begriff Tochtersprache, ein Beitrag zur gerechten Würdigung des Romanischen, namentlich des Französischen (Berlin 1869). In Kürze spricht über die romanischen Sprachen auch N. Delius in A. Schleichers Die Sprachen Europas in systematischer Übersicht (Bonn 1850). Über das Verhältnis von Sprache und Dialekt mit besonderer Bezugnahme auf die romanische Sprachengruppe handelt U. A. Canello († 1883) in seinem freilich nicht tief eindringenden Artikel Lingua e dialetto (Giorn. di fil. rom. I, S. 2 ff.). Von Arbeiten allgemeineren Charakters erwähne ich hier zuletzt noch zwei, die miteinander verwandte Fragen untersuchen: Max Müller, Über deutsche Schattierung romanischer Wörter (in Kuhns Ztschr. f. vergl. Sprachforschung V, S. 11—24) und Karl Bartsch, Vom deutschen Geist in den romanischen Sprachen (in den Verhandlungen der dreißigsten

*) Vgl. Diez' Rezension der Dieffenbachschen Arbeit in den Berliner Jahrbüchern für wissenschaftliche Kritik 1831 II S. 373 ff., jetzt leicht zugänglich in Breymanns Ausgabe von Diez' Kleineren Arbeiten und Rezensionen S. 119 ff.

Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner, S. 37 ff.): der erstere sucht in der lautlichen Gestaltung einer Reihe von romanischen Wörtern, der zweite in gewissen Erscheinungen der romanischen Wortbildung, Syntax und Bedeutungsentwickelung deutschen Einfluß nachzuweisen. Beide Arbeiten enthalten manche geistvolle und anregende Bemerkung, daneben aber auch ebensoviel Unannehmbares oder zum mindesten noch Diskutierbares.

Arbeiten, welche einzelne Kapitel der gemeinromanischen Grammatik behandeln, sind nicht sehr viele zu nennen. Bei dem äußerst großen Umfang, den die romanische Philologie besonders in den letzten beiden Jahrzehnten angenommen hat, mußte es sich einstellen, daß die Romanisten sich mehr und mehr spezialisierten, der eine seine Hauptthätigkeit wenigstens mehr diesem, der andere mehr jenem romanischen Sprach- und Litteraturgebiete zuwandte, dergestalt, daß man heutzutage fast schon von einer französischen, italienischen, spanischen u. s. w. Philologie und ihren Vertretern reden kann, ebenso wie sich von der germanischen Philologie eine englische und nordische Philologie losgelöst hat. Die grammatischen Untersuchungen halten sich daher zumeist innerhalb der Grenzen einer oder zweier romanischer Idiome, auf die übrigen wird nur gelegentlich ein Seitenblick geworfen. Nicht gerade immer zum Vorteil der Untersuchung und Heile der Wissenschaft: es wäre an der Zeit, nach jahrelanger eifriger Pflege der historischen Grammatik der einzelnen romanischen Sprachen dieselben nunmehr auch wider in ausgedehnterem Maße vergleichend zu behandeln; vieles wird dadurch erst ins rechte Licht gerückt werden, vieles ist überhaupt nur auf diesem Wege erschließbar, viele Fragen (wie z. B. die der vulgärlateinischen Grammatik) können nur durch Vergleichung beantwortet werden, und die Vergleichung wird der Einzelgrammatik wider zu gute kommen. Die Arbeiten, welche prinzipiell sich über mehrere oder alle romanischen Sprachen erstrecken, sind schnell genannt: zum Teil sind es Leistungen von hervorragender Bedeutung und großem Wert. Zunächst auf dem Gebiete der romanischen Lautlehre. Eine vielumstrittene Frage ist die über die romanische Quantität, bezw. die Entwickelung der lateinischen Quantität im Romanischen; ohne mich hier auf eine Erörterung dieser Frage selbst näher einlassen zu können, nenne ich gleich die wichtigsten der hierher gehörigen Arbeiten. Einmal verschiedene Artikel von E. Böhmer, die er unter dem Titel „Klang, nicht Dauer“ (d. i. Qualität nicht Quantität der lateinischen Vokale ist für ihre romanische Weiterentwickelung maßgebend) in seinen Romanischen Studien veröffentlichte (Bd. III, S. 351 ff.; 609 ff.; IV, 336 ff.). Böhmers Artikel riefen eine kleine, aber höchst bedeutsame Abhandlung von B. ten Brink hervor, dessen Stellung zu der Frage bereits durch den Titel seiner Broschüre genügend gekennzeichnet wird: Dauer und Klang. Ein Beitrag zur Geschichte der Vokalquantität im Altfranzösischen (Straßburg, Trübner 1879; vgl. dazu die Rezension von H. Suchier in der Ztschr. f. rom. Phil. III, S. 135). Erwähnt sei hier auch eine Abhandlung über die gleiche Frage von dem norwegischen Gelehrten Johan Storm, Om vokalernes kvantitet i de romanske sprog i sin udvikling fra Latinen (in den Berichten der ersten skandinavischen Philologenversammlung zu Kopenhagen 1879, S. 157—191), eine Untersuchung, die wol verdiente, durch eine deutsche Übersetzung weiteren Kreisen zugänglich gemacht zu werden. Zur romanischen Lautlehre handelt Wendelin Foerster in seiner Arbeit über „Umlaut (eigentlich Vokalsteigerung) im Romanischen“ (in der Ztschr. für roman. Phil. III, S. 481—517; vgl. dazu Hugo Schuchardt, ebd. IV, S. 113 ff.), worin besonders von dem Wandel der Vokale unter dem Einfluß eines nachfolgenden i gehandelt wird: wertvoll erscheint mir diese Arbeit als Materialiensammlung; die aus derselben gezogenen Resultate muß ich mit andern zumeist als verfehlt betrachten (vgl. meine Erörterungen in Ztschr. VIII, S. 259 ff.). Einen äußerst wertvollen Beitrag zur rom. Lautlehre (Behandlung der tonlosen Paenultima) liefert W. Meyer in Gröbers Ztschr. VIII, S. 205 ff., trotz einiger verfehlter Aufstellungen eine der besten grammatischen Arbeiten der letzten Jahre. — Ein wichtiges Kapitel aus der Lehre von den romanischen Konsonanten behandelt auf Grund eines umfassenden, leidlich geordneten Materials und guter laut-

physiologischer Kenntnisse, allerdings ohne die heute geforderte Strenge der Methode Charles Joret in seinem Buche Du C dans les langues romanes (Paris 1874; bildet einen Band der Bibl. de l'école des hautes études). Vgl. zu demselben die ausführliche Rezension von A. Darmesteter in Romania III 378 ff., Neumann, Zur Laut- und Flexionsl. des Afr. S. 80 ff. und jetzt besonders Adolf Horning, Zur Geschichte des palatalen c im Romanischen (Halle, Niemeyer 1883).

Aus der gemein-romanischen Formenlehre hat besonders die romanische Gestaltung der lateinischen Konjugation manigfache Behandlung gefunden. So erörtert sehr ansprechend die in Betracht kommenden Hauptfragen Adolf Tobler in seiner noch heute lesenswerten Erstlingsschrift, seiner Darstellung der lateinischen Konjugation in ihrer romanischen Gestaltung (Zürich 1857). Wegen des außerordentlich reichen Materials, weniger wegen der sich daran anknüpfenden Erörterungen und der daraus gezogenen Resultate, dürfte auch A. Fuchs' bereits 1840 erschienene Arbeit über die sogenannten unregelmäßigen Zeitwörter in den romanischen Sprachen hier zu nennen sein. Eine vorzügliche Arbeit, die zugleich eine der wichtigsten und schwierigsten Fragen aus der romanischen Konjugation behandelt, ist die von Karl Foth über die Verschiebung der lateinischen Tempora in den romanischen Sprachen (Straßburg 1876; Romanische Studien II, S. 243 ff.). Ein erster Teil erörtert die Thatsachen der Tempusverschiebung: 1) Das lateinische Plusquamperf. des Konj., das als Imperf. Konj. wider auftritt. 2) Das Plusquamperfekt des Ind., welches romanisch hier als rein präteritales Tempus, dort als Condicionale auftritt; 3) werden das bedingende Futurum im Spanischen, Portugiesischen und Walachischen, das neuprov. Perfekt, der Infin. im Italienischen anstatt des Verbum finitum, das Impf. des Konj. und Perf. des Ind. im Logudorischen besprochen. Der zweite Teil handelt von den Ursachen der Tempusverschiebung und den ersten sich davon bereits im Latein findenden Spuren. Als Arbeiten von hervorragendster Bedeutung erwähne ich hier Adolf Mussafias Zur Präsensbildung im Romanischen (Wien, Gerold; S.-A. aus dem 104. Bande der Wiener Akademie-Berichte), wo von einer Reihe in den meisten romanischen Idiomen vorkommender Verstärkungen des lateinischen Präsensstammes gehandelt wird, und W. Meyers Untersuchung über die romanischen Perfekta (Ztschr. IX, 223 ff.). — Enger umgrenzte Kapitel aus demselben Gebiete behandeln Jakob Ulrich, Die formelle Entwickelung des Participium Praeteriti in den romanischen Sprachen (Züricher Diss.; Halle, Niemeyer 1879); A. Mussafia, Zu den Part. Perf. auf -ect und -est (in Ztschr. für rom. Phil. III, 267 ff.); Gerson Trier, Om futurum og konditionalis af det romanske verbum essere (S.-A. aus Det phil.-hist. Samfunds Mindeskrift i Anl. af dets 25aarige Virksomhed, Kopenhagen 1879, S. 215—231) und derselbe in seinem Vortrag Om inddelingen af verberne i de romanske sprog (in Verh. der ersten Nord. Philologenversammlung, S. 151 ff.).

Über die Entwickelung der lateinischen Deklination zur romanischen vergleiche man besonders die oben (S. 423) empfohlene Schrift von Franc. D'Ovidio, von dem auch eine gründliche Untersuchung Sui pronomi personali e possessivi neolatini (Arch. glott. it. IX, 25 ff.) und die Arbeit I riflessi romanzi di viginti etc. (Ztschr. VIII, 82 ff.) hier gleich erwähnt sein mögen. — Die eigentümliche Behandlung, die das lateinische Neutrum gefunden, ist neuerdings unter Berücksichtigung aller romanischen Sprachen und ihrer Dialekte in gründlichster Weise untersucht und dargelegt worden durch Wilhelm Meyer, Die Schicksale des lateinischen Neutrums im Romanischen (Züricher Dissertation 1883), wozu Ernst Appels sich wesentlich auf das Latein beschränkende Arbeit De genere neutro intereunte in lingua latina (Erlangen, Deichert 1883) eine willkommene Ergänzung bildet. Dazu möge man vergleichen L. L. Bonaparte, On neuter neo-latin substantivs (in Transactions of the Philological Society 1880, I, 45—64). Auch erwähne ich hier gleich die zwar mittelmäßige Schrift von A. Mercier, die denselben Gegenstand, mit Beschränkung auf das Französische, behandelt: De neu-

trali genere quid factum sit in gallica lingua, thesim facultati litterarum Parisiensi proponebat A. M. (Paris, Vieweg 1879).

Über einige Kapitel der romanischen Wortbildungslehre besitzen wir außer dem von Diez' Gramm. II Gebotenen gute, zum Teil eingehende, umfangreiche Arbeiten. Ich nenne vor allem Arsène Darmesteters Traité de la formation des mots composés dans la langue française comparée aux autres langues romanes et au latin (Paris 1875; Bibl. de l'école des hautes études 19). Eine vorzügliche Untersuchung, die sowol wegen der breiten Grundlage umfassender Beobachtung und reichlicher Materialiensammlung, wie wegen der eingehenden Klassifizierung des Stoffes geeignet ist, ferneren Studien auf dem Gebiete der Wortbildungslehre als Ausgangspunkt zu dienen (vgl. Koschwitz, Jahrb. f. rom. und engl. Sprache ꝛc. XV, 229—244). Ein einzelnes Kapitel aus der von Darmesteter behandelten Materie, die Zusammensetzung von Phrasen, wie Diez es Gramm. II^3, S. 438 nennt, bildet den Inhalt eines Buches von Louis Francis Meunier, Les composés qui contiennent un verbe à un mode personel en latin, en français, en italien et en espagnol. Ouvrage qui a partagé le prix de linguistique au concours Volney (Paris 1875). Das Buch ist jedoch weiter nichts als eine allerdings reiche und brauchbare Sammlung von Materialien, Thatsachen und lexikographischen Notizen. Dieselben Komposita (portefeuille, Taillefer u. s. w.) bespricht auch Herm. Osthoff im letzten Teile seines Buches über Verbalkomposita im Germanischen, Slavischen, Griechischen und Romanischen (Jena 1876), indem er eine von den früheren Auffassungen durchaus abweichende Erklärung vorschlägt. — Ein einzelnes Suffix behandelt Mirisch in seiner Geschichte des Suffixes -olus in den romanischen Sprachen mit besonderer Berücksichtigung des Vulgärlateins und Mittellateins (Bonner Dissertation 1882).

Die wichtigen Fragen, wie haben die Romanen mit dem Erbstück des lateinischen Wortschatzes verfahren, wie haben sie ihn vermehrt, vermindert, modifiziert, welche lateinischen Wörter für die einzelnen Begriffe sind erhalten, welche verloren, welche und wie haben sie ihre Bedeutung geändert, woher borgten die Romanen, um die Lücken des lateinischen Wortschatzes zu ergänzen — diese und ähnliche Fragen sucht Diez in seiner letzten Arbeit, Romanische Wortschöpfung (Bonn 1875), zu beantworten. Ich habe über diese Arbeit bereits oben S. 14 abgeurteilt. — Denselben Titel, jedoch etwas andern Inhalt hat das Buch von Carolina Michaelis (de Vasconcellos), Zur romanischen Wortschöpfung (Leipzig 1876). Wenn die Verfasserin auch hauptsächlich das Spanische berücksichtigt, so wird doch auch auf die übrigen romanischen Sprachen in dem Maße Bezug genommen, daß das Buch wol an dieser Stelle genannt werden darf. C. Michaelis behandelt die romanischen, spezieller die spanischen Scheideformen (Doppelwörter, Doppelformen, Dubletten, Zwillingswörter, doubles formes, doublets, formes divergentes, forme divergenti, doppioni, dittologie, polimorfie, divariati, allotropi oder wie man sie sonst genannt hat), d. s. jene doppelten bezw. mehrfachen Gestaltungen eines und desselben lateinischen Wortes in einer romanischen Sprache, die entweder als Satzdoppelformen (s. o. S. 415 f.) ihre Erklärung finden*), oder in der Weise entstanden sind, daß sich neben der ursprünglichen lautgesetzlichen Form eines Wortes dasselbe lateinische Wort in einer anderen durch irgendwelche Analogiewirkung umgebildeten Form**) oder als Fremdwort, sei es aus einem andern Dialekt, einer andern romanischen Sprache***), sei es aus dem Latein†) entlehnt, in einer entweder jenem Dialekt angehörigen oder im zweiten Falle dem Latein noch ziemlich nahe stehenden Form einstellte. Neben diesen spanischen Zwillingswörtern werden von C. Michaelis besonders die französischen berück-

*) z. B. afr. buen, bon; nfr. nouvel, nouveau u. dgl.

**) z. B. nfr. labeur und labour (nach labourer); oisif und oiseux, plaire und plaisir, geindre und gémir; afr. parfit und parfait u. s. w.

***) z. B. nfr. champ und camp; chef und cap u. s. w.

†) z. B. nfr. cherté und charité, hôtel und hôpital, afr. deintie und digneté u. s. w.

sichtigt: sie giebt zahlreiche Ergänzungen und Berichtigungen zu Brachets Buch über die französischen Scheideformen, das hier nebst ein paar andern Abhandlungen verwandten Inhalts gleich genannt sein möge: Aug. Brachet, Dictionnaire des doublets ou doubles formes de la langue française (Paris, Vieweg 1868; Supplément ebendas. 1871 = Mémoires de la société de linguistique de Paris I, 358 ff.; ein weiteres Supplement erschien 1883). Ferner nenne ich Adolpho Coelho, Les formes divergentes de mots portugais (in Romania II, 281—294); die gründliche Untersuchung von U. A. Canello, Gli allótropi italiani (in Archivio glottologico ital. III, S. 285—419). Der Vollständigkeit wegen seien auch noch erwähnt Mich. Bréals Sammlung lateinischer Doppelformen (in den Mémoires de la soc. de ling. I, 162 ff.) und die methodisch instruktive Arbeit von O. Behaghel über die neuhochdeutschen Zwillingswörter (in Germania XXIII, 257 ff.).

Die lexikographischen Arbeiten über romanische Sprachen beschränken sich natürlicherweise meist in noch höherem Grade auf ein romanisches Idiom, als die grammatischen Untersuchungen. Nur die etymologischen Forschungen erstrecken sich — wenn sie sich auch vielfach innerhalb der Grenzen eines Sprachgebiets halten — doch öfters über mehrere bezw. alle romanischen Sprachen. Von solchen Arbeiten ist vor allem hier zu nennen Friedrich Diez' Etymologisches Wörterbuch der romanischen Sprachen (zuerst 1853, 4. Aufl. in einem Bande, mit einem Anhange von Aug. Scheler, der die zerstreut in Zeitschriften veröffentlichten Ergänzungen und Berichtigungen zu Diez zusammenfaßt, Bonn 1878). Über die Bedeutung von Diez' Wörterbuch habe ich bereits oben (S. 407 f.) mich ausgesprochen. Ein, besonders dem Anfänger, fast unentbehrliches Hilfsmittel bei Benutzung des Diezschen Wörterbuches ist der Index, den J. U. Jarník (Berlin 1878) veröffentlichte. Die romanische etymologische Forschung befindet sich augenblicklich in einer sozusagen destruktiven Periode. Seit sich die grammatische Methode immer mehr ausgebildet hat, seit man es mit dem Begriff „Lautgesetz" ernster und strenger nimmt als früher (s. o. S. 415 f.), sind natürlich manche früher als gesichert betrachtete Lautgesetze gefallen und mußten neuen, auf Grund dieser strengeren Methode geförderten Lautgesetzen Platz machen. Mit jenen älteren Lautgesetzen fielen dann aber auch zahlreiche Etymologieen, die mit den neuerkannten Gesetzen sich nicht mehr vereinigen ließen und an deren Stelle nunmehr gesichertere Etymologien gefunden werden müssen. Dem Etymologen ist auf diese Weise eine neue, dankbare Arbeit von großem Umfange erwachsen; und so sehen wir denn eine Reihe von Romanisten in zahlreichen, zum Teil in den verschiedenen romanistischen Zeitschriften zerstreuten Beiträgen die Bausteine zu einem neuen etymologischen Wörterbuch der romanischen Sprachen zusammentragen. Auf einige der wichtigsten Beiträge sei hier noch kurz hingewiesen.

Auf Grund der bedeutenden Fortschritte, welche die Keltologie in den letzten Jahren gemacht hat, unternimmt R. Thurneysen in seinem Buche „Keltoromanisches" (Halle 1884) eine Prüfung der keltischen Etymologien in Diezens Wörterbuch: obwol die Arbeit im wesentlichen jenen eben erwähnten destruktiven Charakter der romanischen etymologischen Forschung zeigt und weniger positive Resultate bietet, so ist sie doch als außerordentlich hervorragend zu bezeichnen. Weiter hervorzuheben sind die etymologischen Studien von Napoleone Caix, die er ursprünglich in verschiedenen Zeitschriften (Riv. di fil. rom.; Ateneo u. a.) veröffentlichte, dann aber in einem wertvollen Bande gesammelt hat: Studi di etimologia italiana e romanza; osservazioni ed aggiunte al Vocabolario etimologico delle lingue romanze di F. Diez (Florenz, Sansoni 1878). Vgl. auch desselben Voci nate dalla fusione di due temi (in Zs. f. rom. Phil. I 421). Ferner nenne ich Sophus Bugges Etymologies françaises et romanes (in Romania III, 145 ff. und IV, 348 ff.), Joh. Storms Mélanges étymologiques (in Rom. V, 165 f.), C. Michaelis' Etymologische Versuche (im Jahrb. f. rom. u. engl. Sprache und Litteratur XIII, 202 ff., 308 ff., XV, 57 ff.), sowie ihre Ergänzungen und Besserungen zu Schelers Dictionnaire d'étymol. franç. (in Coelhos Bibliographia critica de hist. e

litt. S. 369 ff.); bedeutsame etymologische Beiträge lieferten ferner Adolf Tobler (in Kuhns Ztschr. f. vgl. Sprachf. N. F. III, 414 ff.; Ztschr. f. rom. Phil. III, 568 ff., IV, 373 ff. u. ö.), H. Suchier (bes. in Ztschr. f. rom. Phil. I, 428 ff. u. ö.), W. Foerster (in Ztschr. f. rom. Phil. I, 559 ff., II, 84 ff., III, 259 ff. 561 ff., IV, 377 ff., V, 95 ff. VI, 108 ff.), G. Baist (in Ztschr. f. rom. Phil. V, 233 ff. 550 ff., VI, 116 ff., Rom. Forschungen I, 130 ff.), F. Settegast (in Rom. Forschungen I, 237 ff.), Hugo Schuchardt (in Romania IV, 253 ff., Ztschr. f. rom. Phil. VI, 119 ff.). Dazu kommen endlich zahlreiche vereinzelt in Zeitschriften wie Ztschr. f. rom. Phil., Romania, Revue des langues romanes, Rivista und Giornale di filologia romanza u. s. w. vorgetragene Etymologien der genannten und anderer Forscher wie G. Paris, A. Boucherie, Wilh. Thomsen, L. Havet, Ch. Joret, Cornu, Bartsch, Bauer, Gröber, Michaelis de Vasconcellos, Ulrich u. a. m. Herm. Rönschs Etymologische Versuche sind bereits oben (S. 422) gewürdigt worden.

Bevor ich zu den einzelnen romanischen Sprachen übergehe, sei hier noch zweier Forschungsgebiete gedacht, welche von den Romanisten erst in allerletzter Zeit betreten worden sind. Ich meine einmal die Frage nach den Geschicken romanischer Wörter in außerromanischen Sprachen, in die sie als Lehnwörter aufgenommen wurden. So handelt Gustav Meyer von den romanischen Wörtern im kyprischen Mittelgriechisch (in Jahrb. f. rom. u. engl. Sprache und Litteratur XV S. 33—56). Wie die Transskriptionsweise lateinischer Wörter im Altgriechischen für die Lautlehre beider Sprachen manchen nicht unwichtigen Schluß gestattet hat, so wird auch die Gestaltung romanischer Wörter im Mittelgriechischen für den romanischen Sprachforscher nicht minder interessant sein als für den Gräcisten und Linguisten im allgemeinen, abgesehen von vielen andern Seiten des Interesses, die der in Frage stehende Gegenstand bietet. Ähnliche Arbeiten, die z. B. die Geschicke lateinischer Wörter im Althochdeutschen*), der altfranzösischen Lehnwörter im Mittelhochdeutschen in Rücksicht auf Entwickelung sowol der Form als der Bedeutung der Wörter untersuchen könnten, wären wünschenswert. Ebenso ist eine eingehende Geschichte des französischen Bestandteils in der englischen Sprache noch ein Desiderium, nachdem Henry Nicol durch seinen leider zu frühen Tod verhindert wurde, den Plan einer solchen Geschichte auszuführen. Was wir über diesen Gegenstand in den englischen Grammatiken von Koch, Mätzner u. a., sowie in Einzeluntersuchungen (z. B. in der immerhin ganz lesenswerten Programmabhandlung von O. Scheibner, Über die Herrschaft der französischen Sprache in England in der Zeit vom 11. bis zum 14. Jahrhundert. Annaberg 1880; vgl. auch Edgren, Observations sur l'élément roman de l'anglais. Lund 1884) besitzen, erschöpft den Gegenstand noch lange nicht**). Auf das Französische in England komme ich unten zurück, wenn ich beim Altfranzösischen vom anglonormannischen Idiom zu handeln haben werde, jener eigentümlichen Gestaltung und Abart des normannischen Dialekts, die sich (allerdings durch manigfachen Einfluß modifiziert) eine Zeit lang neben der englischen Sprache in England als Sprache großer Kreise zu behaupten wußte. Hier führt mich jedoch die Erwähnung dieser Herrschaft des Französischen auf englischem Boden zu dem zweiten von den Romanisten noch wenig betretenen Forschungsgebiete, das die romanischen Idiome und ihre besondere Entwickelung in nichtromanischen, außereuropäischen Landen, in den Kolonien umfaßt: zu diesen neuen, auf fremdem Boden entwickelten Idiomen, den außereuropäischen romanischen Dialekten bildet jenes Anglonormannisch ja gewissermaßen ein altes Seitenstück. Das Studium dieser außereuropäischen romanischen Dialekte, der sogen. Kreolischen Idiome hat ein doppeltes Interesse: auf der einen Seite ist es dem Linguisten dienlich bei der Lösung des schwierigen, aber wichtigen Problems der Sprachmischung (vgl. über dies Problem besonders die äußerst fördernde Arbeit H. Schuchardts: Slavodeut-

*) [Vgl. jetzt W. Franz, Die lat.-rom. Elemente im Ahd. Straßburg 1884].

**) [Soeben erscheint eine Arbeit über den in Frage stehenden Gegenstand von D. Behrens (Franz. Stud. V, 2)].

sches und Slavoitalienisches. Graz 1884), andererseits sind diese „jüngsten und fernsten Ausläufer der romanischen Sprachentwickelung" mit ihrer eigentümlichen Genesis und Entwickelung im Munde von Menschen mit völlig unverwandten Sprachen geeignet, „durch den Gegensatz die Entstehung der romanischen Sprachen selbst zu erhellen", den Maßstab an die Hand zu geben für die Beschaffenheit und Grenzweite eines Einflusses der vorrömischen Sprachen auf das Vulgärlatein (Schuchardt, Littbl. f. germ. u. rom. Phil. IV, 237). Ich entferne mich daher gewiß nicht von meinem Gegenstand, wenn ich einige der wichtigsten neueren Arbeiten über die romanisch-kreolischen Idiome hier erwähne. Besonders sind hier die Forschungen von zwei, auch sonst auf anderen Gebieten hochverdienten romanischen Philologen zu nennen: Adolpho Coelho und Hugo Schuchardt. Von Coelho nenne ich vor allem seine Studie: Os dialectos romanicos ou neolatinos na Africa, Asia e America (Lissabon 1881, S.-A. aus dem Boletim da Sociedade de Geographia de Lisboa 2. Serie Nr. 3), wozu 1882 (in demselben Boletim 3. Serie Nr. 8) Notas complementares erschienen. Coelho giebt einen Überblick über die romanisch-kreolischen Sprachen insgesamt, wobei selbstverständlich die portugiesischen Idiome im Vordergrund stehen. Man vergleiche die wichtigen Rezensionen von Hugo Schuchardt, der sich in mancher Beziehung im Gegensatz zu den Anschauungen von Coelho befindet: Ztschr. f. rom. Phil. V, 580 ff. und Littbl. f. germ. u. rom. Phil. IV, 279 ff. H. Schuchardt hat die Resultate seiner Untersuchungen außer in diesen und andern inhaltreichen Rezensionen in seinen „Kreolischen Studien" niedergelegt, die er in den Sitzungsberichten der philosophisch-historischen Klasse der Kaiserlichen Akademie der Wissenschaften zu Wien Bd. CI ff. veröffentlichte (über das Negerportugiesische von St. Thomé CI, 889 ff.; über das Indoportugiesische*) von Cochim, CII, 799 ff., von Diu CIII, 3 ff., von Mangalore u. s. w.). Dazu vgl. Schuchardt, Über die Benguelasprache (ebend. Bd. CIII); ferner Sur le créole de la Réunion (in Rom. XI, S. 589 ff.) und endlich Ausland 1882 S. 867. Als eine wichtige und bedeutsame Arbeit ist auch die von Lucien Adam, Les Idiomes négro-aryen et maléo-aryen. Essai d'hybridologie linguistique (Paris, Maisonneuve 1883; vgl. die vorzügliche Rezension darüber von Hugo Schuchardt im Litteraturblatt f. germ. u. rom. Phil. IV, 236 ff.) zu bezeichnen, in der man außer allgemeinen Erörterungen über die kreolischen Idiome speziellere Mitteilungen über das Kreolische von Trinidad, Franz. Guyana und Mauritius findet. Das französische Kreolisch der letztgenannten Insel (Mauritius) ist in letzter Zeit überhaupt öfter Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchung gewesen. Ich verzeichne die kürzere Mitteilung von A. Bos (in Romania IX S. 571 ff.) und die umfangreiche, tüchtige Arbeit von C. Baissac, Etude sur le patois créole mauricien (Nancy, Berger-Levrault 1881), die nach Schuchardts kompetentem Urteil (Ztschr. f. rom. Phil. V, 580) unter allen Arbeiten, „die es bisher auf die systematische Darstellung einer kreolischen Sprache abgesehen haben, mit den ersten Platz einnimmt." Vgl. auch die Anzeige des Baissacschen Buches von A. Bos (in Rom. X, 610 ff.). Über das französische Kreolisch von Louisiana handelt J. A. Harrison im American Journal of Philol. III, S. 285 ff., über das Französische in Canada Elliott ebend. VI, S. 135 ff. — Weitere Mitteilungen über kreolische Studien würden mich zu weit führen: ich verweise statt alles weiteren nur noch auf die Bibliographie créole, welche H. Gaidoz in der Révue critique vom 29. Aug. und 7. Nov. 1881 und 4. Dezbr. 1882 veröffentlicht hat und zu welcher H. Schuchardt in derselben Revue vom 16. April 1883 noch Nachträge bringt.

*) Dasselbe wird von Coelho in einer eigenen größeren Arbeit behandelt werden.

Ich gehe nunmehr zur Nennung der Hilfsmittel zum Studium der einzelnen romanischen Sprachen über.

Französische Sprache. Da nicht jeder über Ausgaben altfranzösischer Litteraturdenkmäler so leicht verfügt, wie über Ausgaben neufranzösischer Schriftsteller, so wird es nötig sein, bevor ich zu Mitteilungen über grammatische und lexikalische Hilfsmittel des wissenschaftlichen Studiums der französischen Sprache schreite, zuvörderst ein paar der wichtigsten Hand- und Hilfsbücher (Chrestomathien, Sammlungen rc.), besonders fürs Studium des Altfranzösischen, namhaft zu machen. Das beste Werk zur Einführung in altfranzösische Sprache und Litteratur ist trotz mancher bedeutenden Mängel, die dem Buche gegenüber dem jetzigen Stande der Wissenschaft allerdings anhaften, immer noch Karl Bartschs Chrestomathie de l'ancien français (VIII^e —XV^e siècles) accompagnée d'une grammaire et d'un glossaire (Leipzig, F. C. W. Vogel. 5. Aufl. 1884). Die Auswahl von Stücken aus den verschiedenen Zweigen altfranzösischer Poesie und Prosa von den Anfängen französischer Sprache bis zum Schluß des 15. Jahrhunderts, wie sie von Bartsch in chronologischer Folge geboten wird, muß als eine sehr glückliche bezeichnet werden. Lyrische, epische, dramatische, didaktische Poesie erzählende, historische, didaktische und Übersetzungs-Prosa, alle diese Hauptgattungen altfranzösischer Litteratur mit ihren verschiedenen Unterarten und Stilarten sind vertreten; dabei ist auch darauf Rücksicht genommen, daß wenigstens die Hauptdialekte des Altfranzösischen durch Proben vertreten sind: in der letztern Hinsicht könnte vielleicht durch Aufnahme von ein paar weiteren Textproben mit ausgesprochen mundartlichem Charakter (z. B. aus dem Lyoner Yzopet, Lothr. Psalter u. dgl.) in einer neuen Auflage noch mehr gesorgt werden. Die Grammatik, die im einzelnen wol der mangelhafteste und am meisten besserungsbedürftige Teil des Buches ist, will keine vollständige altfranzösische Grammatik sein (es fehlt z. B. ganz und gar die Lautlehre), sondern nur das Verständnis der in den Texten vorkommenden flexivischen Formen vermitteln: diesen Zweck erfüllt sie durchaus. Ebenso wird das knappe Glossar dem sonst mit neufranzösischer Sprache Vertrauten — und nur solche gehen ans Studium des Altfranzösischen — völlig genügen. Alles in allem ist Bartschs Chrestomathie als ein nützliches Buch zu bezeichnen, das in einem Grade wie kein zweites zur Hebung altfranzösischer Studien beigetragen hat. — Eine gute Sammlung altfranzösischer Sprach- und Litteraturproben bietet Paul Meyers (sachlich, nicht chronologisch geordneter) Recueil d'anciens textes bas-latins, provençaux et français accompagnés de deux glossaires (I Paris, Vieweg 1874: Vulgärlatein und Provençalisch, II 1877: Altfranzösische Poesie, III: Altfranzösische Prosa und Glossar steht noch aus). Die Zahl der Texte ist nicht so reichlich und nicht gleich glücklich gewählt, wie bei Bartsch, auch fehlt jene bei Bartsch sich findende, besonders dem Anfänger nützliche Übersicht der Flexionen; da aber Meyer im großen ganzen andere Texte hat als Bartsch, so ergänzen sich beide Sammlungen in willkommener Weise. — Eine kleine Sammlung — für seine Universitätsvorlesungen — veröffentlichte E. Lidforß, Choix d'anciens textes français (Lund 1877). Diesem Choix wird eine der weit reichhaltigeren Sammlungen von Bartsch oder Meyer vorzuziehen sein. Der Anfänger wird nicht ohne Nutzen die für französische Schulen berechnete Chrestomathie de l'ancien français précédée d'un tableau sommaire de la littérature française au moyen-âge et suivie d'un glossaire étymologique von L. Constans (Paris 1884) gebrauchen können. Über zwei weitere neuerdings erschienene altfranzösische Chrestomathien (ebenfalls für französische Schulen berechnet) habe ich kein Urteil, da mir dieselben noch nicht zu Gesichte gekommen sind. Ich verzeichne daher nur die Titel: Ch. Aubertin, Choix de textes de l'ancien français du X^e au XVI^e siècle: Poètes et Prosateurs du moyen âge, avec des sommaires historiques, des notices biographiques et un commentaire grammatical (Paris, Belin) — nach Revue critique 1883 II, S. 44 schlecht — und Fréd. Godefroy, Morceaux choisis de poètes et prosateurs français du IX^e au XVI^e siècle comprenant des extraits particu-

lièrement développés de la Chanson de Roland et des mémoires de Joinville (Paris, Gaume). — Gaston Paris hat ein Handbuch des Altfranzösischen, das außer Texten und Glossar einen kurzen Abriß der Litteraturgeschichte und Grammatik enthalten soll, in Aussicht gestellt (Paris bei Hachette), ein gleiches Bartsch im Verein mit Freymond und Horning. — Die ältesten französischen Sprachdenkmäler (Eide, Eul., Val. Fragm., Léger, Passion) liegen uns in guten Ausgaben gesammelt vor. So edierte Diez die Eide und das Eulalialied u. d. T. Altromanische Sprachdenkmale, berichtigt und erklärt nebst einer Abhandlung über den epischen Vers (Bonn 1840) und Léger nebst Passion u. d. T. Zwei altromanische Gedichte, berichtigt und erklärt (Bonn 1852). Ferner besitzen wir eine Facsimile-Ausgabe in vorzüglicher heliotypischer Ausführung: Les plus anciens monuments de la langue française avec un commentaire philologique, hrsg. von G. Paris (Paris, Société des anc. textes franç. 1875. 9 Bl.). Der auf dem Titel verzeichnete philologische Kommentar zu den Facsimiles ist noch nicht erschienen. Einen buchstabengetreuen zuverlässigen Abdruck derselben Texte (für Universitätsvorlesungen) veröffentlichte Ed. Koschwitz u. d. T. Les plus anciens monuments de la langue française publiés pour les cours universitaires (Heilbronn, Henninger 1886. 4. Aufl.). Dieselben Texte wurden auch von E. Stengel in Heft XI der Ausgaben und Abhandlungen ediert. An diese Ausgaben schließt sich der ebenfalls buchstabengetreue Abdruck einiger weiteren altfranzösischen Texte aus dem 11. und 12. Jahrh. (Alexis, Nachbildung des hohen Liedes, Stephanus-Epistel, Alexanderfragment) an, die Stengel mit bekannter Zuverlässigkeit besorgte: La cancun de Saint Alexis und einige kleinere altfranzösische Gedichte des 11. und 12. Jahrhunderts. Nebst vollständigem Wortverzeichnis zu E. Koschwitzs Les plus anciens monuments de la langue française und zu beifolgenden Texten (Marburg 1882. 1. Bd. der Ausgaben und Abhandlungen aus dem Gebiete der romanischen Philologie). Außer dem im Titel schon verzeichneten enthält die Ausgabe noch die Lesarten weiterer Handschriften, die von verschiedenen Romanisten gemachten Besserungsvorschläge, zu jedem Text eine bibliographische Einleitung über Handschriften, Ausgaben, Quellen ꝛc., welche letzteren den Texten oft beigefügt sind, endlich Übersichten der Assonanz- und Reimworte, wie der Wortklassen und Formen. Inhaltlich deckt sich mit den beiden besprochenen Publikationen von Koschwitz und Stengel das treffliche Altfranzösische Übungsbuch. Zum Gebrauche bei Vorlesungen und Seminarübungen herausgegeben von Foerster und Koschwitz (Heilbronn 1884), wozu man Koschwitzs ausführlichen Kommentar (Altfr. Bibl. X, Heilbronn 1885) benutze. — An den Inhalt von Bartschs und Meyers Chrestomathien schließt sich zeitlich an der Inhalt von Darmesteter und Hatzfeld, Morceaux choisis des principaux écrivains en prose et en vers du XVI^e siècle, publiés d'après les éditions originales ou les éditions critiques les plus autorisées et accompagnés de notes explicatives (Paris, Delagrave 1876. 3. Ausgabe 1885). Zu dieser Chrestomathie fügten die Herausgeber 1878 eine Einleitung, die eine sehr brauchbare Litteraturgeschichte und Grammatik des 16. Jahrhunderts enthält. Beides, Chrestomathie und Einleitung zusammen, erschien alsdann u. d. T. Le seizième siècle en France. Tableau de la Littérature et de la langue, ein Buch, das wie kein zweites in Sprache und Litteratur jenes Zeitalters vorzüglich einführt. Eine ähnliche, ebenfalls recht gute Sammlung von Texten (nebst grammatischer Einleitung) veröffentlichte auch Aug. Brachet: Morceaux choisis des grands écrivains français du XVI^e siècle, accompagnés d'une grammaire et d'un dictionnaire de la langue du XVI^e s. (Paris, Hachette 1881. 6. Aufl.).

Außer diesen Chrestomathien verzeichne ich hier noch ein paar der wichtigsten größeren Sammlungen von Ausgaben. Da ich wol Bekanntschaft mit den Sammlungen neufranzösischer Litteraturdenkmäler, wie den mit guten Anmerkungen und Glossaren versehenen Grands écrivains de la France von Regnier (Paris, Hachette), Karl Vollmöllers wertvoller Sammlung französischer Neudrucke (Heilbronn, Gebr. Henninger),

der bekannten Weidmannschen Sammlung u. a. m. voraussetzen kann, so beschränke ich mich in den folgenden Angaben auf das ältere Französisch. Ich nenne zunächst: Les anciens poètes de la France, publiés sous les auspices de S. Exc. le Ministre de l'Instruction publique et sous la direction de M. F. Guessard (Paris, Vieweg). Erschienen sind 10 Bände, die 14 altfranzösische Chansons de geste enthalten. Unter den Herausgebern finden wir außer Guessard Namen wie Paul Meyer, Sim. Luce, Montaiglon, Michelant, A. Pey, Servois u. a. Im Jahre 1875 konstituierte sich zu Paris eine Société des anciens textes français, die alle Jahre 3—4 Bände altfranzösischer und provençalischer Texte (bis jetzt 33) in durchweg guten Ausgaben, besorgt von G. Paris, Paul Meyer, Ul. Robert, Gast. Raynaud u. a., veröffentlicht; von edierten Texten nenne ich u. a. die Miracles de nostre Dame (7 Bde.), Mistère du viel testament (4 Bde.), das prov. Gedicht Daurel et Beton, Philippe de Remi u. s. w. — Interessante Texte (Chardry, Karls Reise, Octavian, Lothr. Psalter, Lyoner Yzopet, Roland 2c.) in zum Teil vorzüglichen Ausgaben von Apfelstedt, W. Foerster, Koch, Koschwitz, Vollmöller u. a. enthält die Altfranzösische Bibliothek, hrsg. von W. Foerster (Heilbronn, Henninger). Eine gleiche Sammlung erscheint seit 1882 zu Paris bei Vieweg u. d. T. Bibliothèque française du moyen âge, herausgegeben von Gaston Paris und Paul Meyer (bis jetzt 5 Bde.). Den Zweck der Publikation von Texten einer bestimmten Gegend verfolgt H. Suchiers Bibliotheca normannica (Halle, Niemeyer; bis jetzt 3 Bände). Erwähnt sei auch, daß sich unter den Publikationen des Stuttgarter Litterarischen Vereins zahlreiche altfranzösische Texte (Alexandre, Jehan de Condé, Renaut, Gui de Cambrai, Barlaam, Durmars u. a. m.) finden. Von Sammlungen, die eine bestimmte Branche altfranzösischer Litteratur umfassen, verzeichne ich nur den von Montaiglon und Raynaud edierten Recueil général et complet des fabliaux des XIII^{e} et XIV^{e} siècles (Paris, Libr. des Bibliophiles; bis jetzt 5 Bände). Schließlich sei noch eine sehr wertvolle Sammlung von Texten des 15. und 16. Jahrhunderts genannt: Recueil de Poésies françaises des XV^{e} et XVI^{e} siècles morales, facétieuses, historiques, herausgegeben und mit Anmerkungen versehen von A. von Montaiglon und J. von Rothschild (Paris, Jannet 1855 ff., bis jetzt 12 Bände).

Anhangsweise seien von Spezialausgaben altfranzösischer Litteraturdenkmäler hier noch solche namhaft gemacht, die wegen ihrer Ausstattung (durch Glossar, Anmerkungen u. dgl.) besonders dem Anfänger zur Lektüre und zum Studium empfohlen zu werden verdienen. Der Anfänger auf dem Gebiete der romanischen, speziell der französischen Philologie ist in der fraglichen Beziehung bei weitem nicht so gut versorgt, wie z. B. der angehende Germanist oder gar der klassische Philologe: während dem letzteren eigentlich von allen griechischen und römischen Klassikern, dem erstern wenigstens von einer sehr großen Zahl althd., mhd., got., altsächs., ags., an. Texte gut kommentierte bezw. glossierte Ausgaben zur Verfügung stehen, die alles enthalten, dessen der Anfänger zum Verständnis von Sprache und Inhalt bedarf, so ist die Zahl dessen, was in dieser Art dem angehenden Romanisten in die Hand gegeben werden kann, sehr gering. Und gerade von altfranzösischen Litteraturdenkmälern wären derartige Ausgaben noch um so notwendiger, als ja noch nicht einmal leicht zugängliche und genügende grammatische und lexikologische Hand- und Hilfsbücher des Altfranzösischen existieren, mit deren Zuhilfenahme sich der Anfänger in das Verständnis der altfranzösischen Texte hineinarbeiten könnte. Die Herstellung einer altfranzösischen Haus- und Handbibliothek, bestehend aus in der angegebenen Weise ausgestatteten Ausgaben der wichtigsten Litteraturdenkmäler des französischen Mittelalters, wäre eine höchst dankbare Aufgabe für die Romanisten, die hoffentlich bald einmal in Angriff genommen wird. Als vorläufigen Stock und Bestand einer solchen Haus- und Handbibliothek bezeichne ich vor allem die folgenden Ausgaben. Ich nenne mit Fug und Recht an erster Stelle Gaston Paris' Ausgabe des altfranzösischen Alexiusliedes (La vie de Saint Alexis, poème du XI^{e} siècle et renouvelle-

ments des XII^{e}, XIII^{e} et XIV^{e} siècles, mit Einleitung, Varianten, Anmerkungen und Glossar herausgegeben von G. Paris und Leop. Pannier. Paris, Vieweg 1872), eine Ausgabe, welche in der Geschichte der romanischen Philologie eine ebenso hervorragende Stelle einnimmt, wie die Iwein-Ausgabe von Benecke und Lachmann ihrerseits in der Geschichte der germanischen Philologie. Und wie lange Jahre hindurch der Iwein in der genannten Ausgabe der erste größere mhd. Text zu sein pflegte, den man dem Studierenden der Germanistik zu Studium und Lektüre empfahl, so kann man auch dem angehenden Romanisten, wie ich glaube, die genannte Alexius-Ausgabe nicht früh genug in die Hand geben: das Studium derselben bildet die beste Grundlage für weitere Arbeiten. In der Einleitung wird der Leser in klarer und bündiger Weise über die Hauptfragen der textkritischen Methode, die Hauptgesetze altfranz. Lautlehre, Metrik u. s. w. orientiert, während die Anmerkungen reiche Belehrung über syntaktische, lexikalische und sonstige Fragen bieten. Nächst dieser Parisschen Ausgabe sind vor allem die Editionen altfranzösischer Texte, welche Wendelin Foerster besorgte, zu nennen, Ausgaben, die in Einleitungen, Anmerkungen und Glossar meist eine unendliche Fülle von lehrreichen Bemerkungen enthalten und dadurch wie wenige andere Bücher geeignet sind, wahre Kenntnis altfranzösischer Sprache zu vermitteln und zu fördern. Hervorzuheben ist aus seinen vielen Ausgaben besonders die vom Aiol und Elie de St. Gille (Aiol et Mirabel und Elie de Saint Gille, zwei altfr. Heldengedichte mit Anmerkungen und Glossar &c. Heilbronn, Henninger 1882), weil Foerster in den zahlreichen Anmerkungen und im Glossar auf die Bedürfnisse des Anfängers umfänglich Rücksicht genommen hat, dort durch vielfache Erörterung auch von elementareren Fragen der altfranzösischen Grammatik, hier durch Angabe der Etymologie und der Vokalqualität, so daß sich der Anfänger in jeglicher Beziehung unterstützt und gefördert sieht. Wegen dieser Ausstattung sei diese Ausgabe ganz besonders auch solchen empfohlen, welche einen regelmäßigen akademischen Unterricht in romanischer Philologie nicht genossen haben und nicht genießen können. Wenn die weiteren Ausgaben Foersters auch nicht in dem Maße auf die Bedürfnisse des Anfängers Rücksicht nehmen, wie die Aiol-Ausgabe, so dürften sie sich — vor allen dem Vorgerückteren — doch wegen der guten, die Kenntnis des Altfranzösischen und das Verständnis des betreffenden Textes fördernden Anmerkungen vor den meisten Ausgaben anderer zum Studium empfehlen: ich nenne besonders die Editionen von Richars li biaus (Wien, Hölder 1874), Li chevalier as deus espees (Halle, Niemeyer 1877), Lyoner Yzopet (Heilbronn 1883). Eine Gesamtausgabe des bedeutendsten höfischen Epikers des französischen Mittelalters und Lehrmeisters so vieler mhd. Erzähler, des Chrestien von Troyes, hat Foerster in Aussicht gestellt: ein erster Band (Cliges) ist erschienen. In ähnlicher Weise wie Foersters Aiol-Ausgabe tragen den Bedürfnissen des Anfängers Rechnung Koschwitzs vortreffliche Ausgabe von Karls des Großen Reise nach Jerusalem und Konstantinopel (2. Auflage. Heilbronn, Gebrüder Henninger 1883; das Glossar fügt zu den einzelnen Wörtern die Etymologie) und Aucassin und Nicolette, neu nach der Handschrift mit Paradigmen und Glossar von Hermann Suchier (2. Aufl. Paderborn, Schöningh 1881). Vom Rolandslied, das als bedeutendster Repräsentant altfranzösischer Volksepik von jedem Anfänger bald gelesen werden muß, empfiehlt sich diesem am meisten die Edition Classique, welche Gautier von demselben besorgte (La chanson de Roland, texte critique, traduction et commentaire, grammaire et glossaire par Léon Gautier. Edition classique. 8. Ausg. Tours, Alfred Mame und Sohn); auch Clédats Rolandsliedausgabe — Paris, Garnier 1886 — kommt den Bedürfnissen des Anfängers entgegen. Eduard Mätzners Ausgabe altfranzösischer Lieder (berichtigt und erläutert mit Bezug auf die prov., altital., mhd. Liederdichtung. Berlin, Dümmler 1853) eignet sich sehr zur Lektüre des Anfängers, da das Verständnis der Texte durch reichliche Anmerkungen und ein ausführliches Glossar in jeder Beziehung erleichtert wird. Auch Toblers Ausgabe des kleinen, hübschen Dit dou vrai aniel (Li d. d. v. a., die Parabel vom echten

Ringe. Französische Dichtung des 13. Jahrhunderts. 2. Aufl. Leipzig, Hirzel 1884) empfehle ich wegen der trefflichen Anmerkungen. Endlich weise ich auf die zahlreichen Ausgaben altfranzösischer Litteraturdenkmale, die August Scheler veranstaltet hat. Wenn diese Ausgaben auch vom kritischen Standpunkt aus betrachtet zumeist außerordentlich mangelhaft sind, so wird der Anfänger doch durch die große Zahl von Anmerkungen, die über Bedeutung der Wörter, altfranzösischen Sprachgebrauch, Syntax u. s. w. reichlichsten Aufschluß geben und über fast alle Schwierigkeiten hinweghelfen, manigfache Förderung und Belehrung empfangen. Ich nenne von Schelers Ausgaben: Dits et contes de Baudouin de Condé et de son fils Jean de Condé p. avec notes et glossaire. 3 Bände. Brüssel 1866—67; Adenet li Rois, Li Roumans de Berte aus grans piés, Brüssel 1874; Les Enfances Ogier, ebd. 1874; Beuves de Commarchis, ebd. 1875; endlich Trouvères Belges du XII[e] au XVI[e] siècle. 2 Bände. Brüssel 1876 u. 1879.

Geschichte der französischen Sprache. (Allgemeines, Grammatiken u. s. w.) In großen Zügen orientiert über die Aufgaben der französischen Sprachforschung G. Paris in einem Vortrage: Grammaire historique de la langue française. Leçon d'ouverture (Paris, Franck 1868). — Eine dem jetzigen Stande der romanischen Sprachforschung entsprechende Darstellung der französischen Sprachgeschichte giebt es nicht: alles, was darüber existiert, einige Publikationen sogar der allerletzten Zeit eingeschlossen, ist als ganz veraltet oder wertlos zu bezeichnen. Der angehende Romanist muß daher etwas mühsamer als der klassische Philologe und Germanist, die ihre guten grammatischen Kompendien haben, die Kenntnis der französischen Sprachentwickelung einstweilen — falls er nicht Gelegenheit hat, ein Universitätskolleg über historische französische Grammatik zu hören, — aus einer Reihe einzelner Untersuchungen schöpfen, von denen die wichtigsten daher weiter unten verzeichnet werden müssen. Um aber vor allem den Anfänger zu verhindern, daß er seine Zeit an die nutzlose Lektüre jener wertlosen Bücher vergeudet, wird es notwendig sein, einige derselben, um vor ihnen zu warnen, hier namhaft zu machen, besonders solche, zu deren Lektüre etwa der eine oder andere durch einen sich hier und dort findenden Hinweis auf dieselben veranlaßt werden könnte. Eine schnelle Aufzählung dieser libri prohibiti wird genügen. So ist heute völlig ungenügend Champollion-Figeacs sprachhistorische Einleitung zu seinem Dictionnaire étymologique de la langue française (Paris 1829 2 Bde.), ebenso Ampères Histoire de la formation de la langue française (Paris 1843, merkwürdigerweise 1871 nochmals aufgelegt). Das Urteil über Edélestand Du Mérils Essai philosophique sur la formation de la langue française (Paris 1852) und A. de Chevallets Origine et formation de la langue française (2. Ausg. 3 Bde. Paris 1858) kann nicht günstiger lauten als das über die Arbeiten von Champollion-Figeac und Ampère. Chevallets Buch kann vielleicht einigen Wert heute nur noch durch ein paar ganz interessante, aber nicht immer völlig richtige Bemerkungen über Volksetymologie im Französischen beanspruchen, die sich im zweiten Bande S. 177 ff. finden. Auch Génins' Buch: Variations du langage français depuis le XII[e] siècle (Paris 1845) enthält unendlich viele Seltsamkeiten und Paradoxa, so daß es schon bald nach seinem Erscheinen veraltet war, während F. Weys Histoire des révolutions du langage en France (die nur drei Jahre später, 1848, erschien) doch längere Zeit hindurch gewissen Wert behauptete. Das abenteuerlichste und wunderlichste, was wol je über Geschichte der französischen Sprache geschrieben ist, ist das 1872 erschienene Buch Histoire des origines de la langue française von Granier de Cassagnac, worin allen Ernstes die Herkunft des Französischen aus dem Latein geleugnet und dagegen behauptet wird, daß es nur die Fortsetzung der alten gallischen Nationalsprache sei. Mußte man sich beim Erscheinen dieses Buches schon billig wundern, daß 35 Jahre nach dem ersten Erscheinen

von Diez' Grammatik und angesichts der Resultate, die durch die Arbeit von Diez' Schülern und Nachfolgern gefördert waren, noch ein Buch wie das Cassagnacs überhaupt möglich war, um wieviel mehr sind wir dann heute, zehn Jahre später, berechtigt, unserer Verwunderung Ausdruck zu geben, wenn noch jetzt Bücher erscheinen, welche an Kritik- und Methodelosigkeit, an Abenteuerlichkeit der darin geäußerten Ansichten dem Buche von Cassagnac auch nichts nachgeben. So ist H. A. Schötensacks Beitrag zu einer wissenschaftlichen Grundlage für etymologische Untersuchungen auf dem Gebiete der französischen Sprache (Bonn 1883 626 (!) Seiten) mindestens um 50 Jahre zu spät erschienen; Sch.s Vorstellungen vom Wesen der Sprachentwickelung sind geradezu antediluvianisch. Etwas besser ist A. Loiseaus Histoire de la langue française, ses origines et son développement jusqu'à la fin du XVI^e siècle (Paris, Thorin 1881). Während Schötensack von der Litteratur der letzten Jahrzehnte außer Schuchardts Vokalismus des Vulgarlatein so gut wie nichts kennt, hat Loiseau doch wenigstens eine große Zahl neuerer und z. T. guter Arbeiten zu Rate gezogen und benutzt: leider steht er aber seinen Quellen vollständig kritiklos gegenüber, so daß er oft heute ganz veralteten Arbeiten früherer Jahrzehnte dieselbe Beachtung und denselben Glauben schenkt, wie den neuern, welche dieser Beachtung und dieses Zutrauens wert sind. So kommt es, daß sein Buch ein buntes Gemisch von falschen und richtigen Aufstellungen zeigt, wobei bedauerlicherweise die ersteren die letzteren doch bedeutend überwiegen, so daß wir vor Lektüre auch dieses Buches nicht nachdrücklich genug warnen können, umsomehr, als die Notiz auf dem Titel „Ouvrage couronné par la société des études historiques" den einen oder andern zum Studium des Werkes veranlassen könnte. Meist aus schlechten, veralteten Werken zusammengeschrieben ist der erste, die französische Sprachgeschichte behandelnde Teil von Aubertins: Histoire de la langue et de la littérature françaises au moyen âge (Paris 1878, 2. Aufl. 1883); dieser Teil bleibt am besten ungelesen. Ebenso ist völlig wertlos Pellissiers merkwürdigerweise mehrfach aufgelegter Précis d'histoire de la langue française depuis son origine jusqu'à nos jours (Paris, Didier). — Hier seien auch, allerdings mehr des Titels wegen, E. Littrés Histoire de la langue française (2. Aufl. Paris 1882) und desselben Etudes et glanures pour faire suite à l'histoire de la langue française (Paris, Didier 1880) erwähnt. Wenn auch diese Bände keine Geschichte der französischen Sprache enthalten, wie der Titel erwarten läßt, so findet man in denselben neben überwiegend litterarhistorischen Aufsätzen doch auch einige noch heute lesenswerte Beiträge zur französischen Sprachgeschichte.

Die vorhandenen wissenschaftlichen Grammatiken der französischen Sprache stehen zwar auch alle zusammen nicht ganz auf dem Standpunkte der heutigen grammatischen Forschung, kommen demselben aber doch meist schon sehr viel näher, als die besprochenen Werke allgemeineren sprachhistorischen Inhalts. Eine gute Darstellung der französischen Grammatik in ihrer Gesamtheit (Lautlehre, Formenlehre, Syntax) war lange Zeit Eduard Mätzners Französische Grammatik mit besonderer Berücksichtigung des Latein (Berlin 1856, 2. Auflage 1877). Heute ist der Wert dieses Buches allerdings ein beschränkter. Das erste Erscheinen desselben war in der Geschichte unserer Wissenschaft ein hochbedeutendes Ereignis: nachdem Diez in seinem großen Werke den Grund zu einer wissenschaftlichen Grammatik der romanischen Sprachen gelegt und ihre Entwickelungsgeschichte in großen Zügen zwar — dem Rahmen seines Werkes entsprechend — aber doch meisterhaft klar dargestellt hatte, war Mätzners Arbeit der erste wirklich gelungene Versuch, eine einzelne romanische Sprache ausführlicher wissenschaftlich, d. h. historisch grammatisch zu behandeln. Bis auf den heutigen Tag ist das Buch die relativ bedeutendste Leistung der Art geblieben, wenn es auch den Anforderungen kaum mehr entspricht, die wir jetzt an eine wissenschaftliche, d. i. historische französische Grammatik machen würden. Eine solche Grammatik hätte die Aufgabe, den Entwickelungsgang der Laute, Formen und syntaktischen Fügungen vom Latein ausgehend Schritt für Schritt durch die verschiedenen Entwickelungsstufen des gallischen Vulgär-

lateins, des Altfranzösischen, Mittelfranzösischen und Neufranzösischen hindurch zu verfolgen, und zwar nicht bloß in dem einen Hauptdialekt, auf dessen Grund die neufranzösische Schriftsprache erwachsen ist (auf die sich z. B. Mätzner wesentlich beschränkt), sondern mit Berücksichtigung aller Dialekte, zumal in der altfranzösischen Epoche, so lange man in den verschiedenen Dialekten schrieb und noch keine Schriftsprache existierte; eine weitere Aufgabe wäre die Entstehungsgeschichte dieser neufranzösischen Schriftsprache und ihre allmähliche Konsolidierung klarzulegen; endlich würde man von einer wissenschaftlichen französischen Grammatik heute verlangen, daß sie nicht bloß die sprachlichen Thatsachen einfach konstatiert, sondern für die Entwickelung derselben Gesetze aufstellt und den bei der Weiterentwickelung und Umgestaltung von Laut und Form ꝛc. wirkenden Gründen nachgeht, die sprachgeschichtlichen Vorgänge erklärt. Alle diese Aufgaben erfüllt Mätzners Grammatik noch nicht. Der beste Teil dieses Werkes ist heute wol noch die Syntax, wenn sie auch wesentlich nur die neufranzösische Entwickelung berücksichtigt, der schwächste Teil die Lautlehre: in letzterer wird statt vom Latein, dem Anfang der Entwickelung, auf umgekehrtem Wege von der neufranzösischen Gestaltung der Wörter ausgegangen; die neufranzösischen Laute werden einfach mit dem Lateinischen verglichen, auf die Zwischenstufen des Altfranzösischen, durch die allein vieles erst klar wird, wird dabei nur selten gebührende Rücksicht genommen, infolgedessen manches in ganz falschem Lichte erscheint. Trotz dieser Mängel, die einem vor 30 Jahren erschienenen Werke gegenüber dem heutigen vorgeschrittenen Stande der Wissenschaft naturgemäß anhaften müssen, kann das Studium desselben, besonders seines syntaktischen Teils, noch jetzt als ein nützliches bezeichnet werden. — Kann somit für die Mängel der Mätznerschen Grammatik ihr Erscheinen vor drei Jahrzehnten als Erklärung und Entschuldigung dienen, so kann die 1876 zuerst, 1885 in 4. Auflage (Basel, Georg) erschienene Grammaire comparée de la langue française von A y e r diese Entschuldigung ihrer Mängel nicht in Anspruch nehmen: es ist sehr zu bedauern, daß dem Verfasser, der uns im zweiten Teile seiner Grammatik eine originelle, zum Teil vorzügliche Darstellung der französischen Syntax bietet und seine nicht ungewöhnliche Begabung für sprachwissenschaftliche Untersuchungen beweist, andererseits die Resultate der neuesten Forschung auf dem Gebiete der Laut- und Formenlehre meist unbekannt geblieben sind, so daß die darauf bezüglichen sprachhistorischen Bemerkungen im ersten Teile der Grammatik zum größten Teil unzulänglich sind. Ebenso unzulänglich ist daher selbstverständlich Ayers 1875 (Paris und Neuschatel) erschienene Phonologie de la langue française, eine Arbeit, die heute höchstens noch durch die vielfache Bezugnahme auf das Schweizer Französisch einiges Interesse bietet. — Eine wol beachtenswerte Arbeit ist C h a s s a n g s Nouvelle grammaire française. Cours supérieure, avec des notions sur l'histoire de la langue et en particulier sur les variations de la syntaxe du XVI^e^ au XIX^e^ siècle (Paris, Gebr. Garnier in vielen Auflagen bereits erschienen). Diese für französische Schulen berechnete Grammatik muß, wenn auch im einzelnen sehr viel zu berichtigen ist, als ein im großen ganzen recht gut gelungener Versuch bezeichnet werden, die Resultate der sprachhistorischen Forschung zu popularisieren, und darf daher warm empfohlen werden. Besonders beachtenswert sind die historischen Bemerkungen über die Wandlungen, welche sich seit dem 16. Jahrhundert in der französischen Syntax vollzogen haben: hier wird nach Mätzners 1843 erschienener historischen Syntax der französischen Sprache zum erstenmale wider unternommen — wenn auch dem Zweck des Buches entsprechend natürlich in viel engerem Rahmen — die französische Syntax in ihrer Gesamtheit historisch zu behandeln, während alle sonstigen Beiträge zur historischen französischen Syntax, wie wir unten sehen werden, stets ein mehr oder minder umgrenztes Gebiet aus dem ganzen herausheben. Dieser syntaktische Teil von Chassangs Grammatik wird allen Lehrern des Französischen, welche mit ihren Schülern Schriftsteller des Jahrhunderts Ludwigs XIV., wie Corneille, Racine, Molière u. s. w. lesen, wol zu statten kommen. Wenn Chassang sich bemüht, in den sich schnell folgenden Auflagen seiner Grammatik

dieselbe im einzelnen immer mehr dem jetzigen Stande der Wissenschaft anzupassen, so kann seine Arbeit ein gutes Hilfsbuch werden und zur Verbreitung sprachhistorischer Kenntnisse auf dem Gebiete des Französischen wesentlich beitragen. Aber auch so beschaffen schon, wie sie jetzt ist, darf die Grammatik ein nützliches Buch genannt werden. — Denselben Zweck wie Chassangs Grammatik, nämlich den, die Resultate der historisch-grammatischen Forschung über die französische Sprache zu popularisieren, verfolgt Auguste Brachets Grammaire historique de la langue française avec une preface par E. Littré (Paris, Hetzel u. Co., zuerst 1867 erschienen und seither schon über fünfundzwanzigmal neu aufgelegt. Auch ins Englische übersetzt: A historical grammar of the French tongue, transl. by W. Kitchin. Oxford, Clarendon Press.). Diese Grammatik ist weiter nichts als ein Auszug der Partien über französische Sprache in Diezens romanischer Grammatik. Wie aber diese nicht mehr in jeder Beziehung dem Stande der romanischen Sprachforschung entspricht (s. oben S. 407), ebensowenig Brachets Arbeit. Leider hat sich Brachet nicht die Mühe genommen, die neuen Auflagen seiner Grammatik mit den Fortschritten, die unsere Wissenschaft während der letzten Jahrzehnte in so bedeutendem Umfange gemacht hat, jeweils in Einklang zu setzen. Sonst würden wir diese Grammatik in noch höherem Maße, als wir es jetzt thun dürfen, als ein Hilfsmittel zur ersten Einführung in das historische Studium des Französischen empfehlen können. Immerhin wird man dem Buche von Brachet das große Lob spenden müssen, daß es wie wol wenige andere zur Verbreitung sprachhistorischer Kenntnisse und zur Förderung des Interesses an den Forschungen über französische Sprachgeschichte beigetragen hat. Der Grammaire historique ließ Brachet noch zwei Schulgrammatiken (die Nouvelle grammaire française, fondée sur l'histoire de la langue à l'usage des établissements d'instruction secondaire und die mit Dussouchet zusammen bearbeitete Petite grammaire française à l'usage des classes élémentaires et des écoles primaires, beide bei Hachette erschienen) folgen, die eine Umgestaltung des französischen Elementarunterrichts in den Schulen Frankreichs auf historischer Grundlage anzubahnen bestimmt sind. — Eine Ergänzung zu Brachets Grammatik ist, wie hier gleich erwähnt sein mag, sein Dictionnaire étymologique de la langue française (Paris, Hetzel 1868, seither in mehreren Auflagen): beide zusammen sollen nach des Verfassers Plan einen Cours complet d'histoire de la langue française bilden. Das Wörterbuch behandelt alle Etymologien, die dem Verfasser seiner Zeit als gesichert erschienen, wenn auch heute viele von ihnen gegenüber der vorgeschrittenen besseren Erkenntnis französischer Lautgesetze nicht mehr aufrecht erhalten werden können. Die einzelnen Artikel sind recht instruktiv abgefaßt: die Lautübergänge des Wortes werden erörtert und durch zahlreiche Beispiele belegt, eine Einleitung orientiert über allgemeine etymologische Grundsätze, über die Bestandteile des französischen Sprachschatzes ihrem verschiedenen Ursprung nach, und endlich über die hauptsächlichsten Lautgesetze. Wenn auch in allen diesen Partien des Buches heute sehr viel zu berichtigen und zu ändern ist, so wird das Wörterbuch trotzdem wegen seiner praktischen, von tüchtigem pädagogischen Sinn des Verfassers zeugenden Anlage durch die Anfänger immer noch mit Nutzen gebraucht werden. (Vgl. Mussafias Rezension in der Ztschr. f. d. österr. Gymnasien 1870, S. 736 ff.). — Sprachhistorische Kenntnisse in weiteren Kreisen zu verbreiten und Brachets historische Grammatik in Deutschland zu verdrängen bezw. zu ersetzen, dieses Ziel hatte sich Felix Lindner mit seinem Grundriß der Laut- und Flexions-Analyse der neufranzösischen Schriftsprache (Oppeln, Franck 1881) gesteckt. So gut die Absicht des Verfassers war, und wenn man auch demselben eine gewisse Begabung für sprachwissenschaftliche Forschung wol nicht absprechen kann, so muß sein Buch doch als ein von Anfang bis zu Ende verfehltes bezeichnet werden, das besser ungedruckt geblieben wäre. Der Verfasser ist so wenig mit den Fortschritten der grammatischen Forschung vertraut, ist so wenig in ein richtiges Verständnis französischer Sprachentwickelung eingedrungen, daß er entweder kritiklos längst veraltete Ansichten widerholt, oder wo er

Eignes bietet, meist im höchsten Grade haltlose, oft phantastische Anschauungen vorträgt, selbst in Fragen, wo die Forschung der letzten Jahrzehnte bereits richtige Resultate gefördert hat.

Es war zu erwarten, daß die Fortschritte, welche die wissenschaftliche, historische Grammatik der französischen Sprache in den letzten Jahrzehnten gemacht hat, auch der französischen Schulgrammatik (für obere Klassen) zu gute kommen würden. In der That sind denn auch schon Versuche genug gemacht worden, die historische Forschung für die Schule nutzbar zu machen (s. auch S. 414). Daß in diesen ersten Versuchen vielfach übers Ziel hinausgeschossen worden ist, das ist begreiflich. Man wird mit sprachhistorischen Bemerkungen im Schulunterricht sehr Maß halten müssen: das Maß dessen, was vorgebracht werden kann und darf und sich mit den Zielen und Aufgaben des französischen Schulunterrichts verträgt, ist ziemlich gering*). Vieles Etymologisieren, wie man es z. B. in manchen Ausgaben der bekannten Weidmannschen Sammlung trifft, oder ein fortgesetztes Erklären der französischen Formen aus dem Latein u. dgl. ist vom Übel, da der Lehrer bei seinen Schülern nicht die dafür meist notwendigen Vorkenntnisse und Fassungskraft voraussetzen kann: altfranzösische Formen dürfen, wie ich glaube, in der Schule selten vorgebracht werden, da sie den Schüler verwirren werden und ihm das Behalten der neufranzösischen eher erschweren als erleichtern; noch gefährlicher ist es, wie z. B. Lücking das in der ältern großen Ausgabe seiner französischen Grammatik thut, vulgär-lateinische Formen beizubringen, da hierdurch die Bemühungen des Lateinlehrers oft illusorisch werden dürften. Ein solches Zuviel von sprachhistorischem Material wird zur Folge haben, daß die Schüler weder das eine noch das andere, weder Neufranzösisch noch Sprachgeschichte lernen werden. Nur da, wo durch sprachhistorische Erklärung das Einprägen einer sprachlichen Thatsache gefördert und erleichtert wird, nur da ist jene am Platze; so ist Sprachhistorie wol angebracht, z. B. wenn Lücking a. a. O. das männliche Geschlecht von été (Sommer) gegenüber la bonté, la pitié durch Anlehnung an *le* printemps, *un* automne, *un* hiver, das weibliche Geschlecht von comète, planète durch Anlehnung an *une* étoile erklärt oder für Erklärung des grand' in grand'mère, grand'croix, grand'messe darauf hinweist, daß diese Adjektive wie grand früher Communia waren, u. dgl. m. Wenn der Lehrer es versteht, durch solche gelegentliche sprachhistorische Bemerkungen den französischen Schulunterricht zu beleben, so wird ihm daraus ein wesentlicher Vorteil erwachsen: doch gehört ein tüchtiges pädagogisches Talent dazu, das richtige Maß zu halten und zu beurteilen, wo eine sprachhistorische Bemerkung wirklich fördernd sein kann, wo nicht. Ein junger, noch wenig erfahrener Lehrer enthält sich derselben daher lieber, als daß er riskiere, ein gefährliches Zuviel zu bieten. Allein diese gelegentliche Förderung, die dem französischen Schulunterricht in einzelnen Fällen durch Berücksichtigung der historischen Forschung erwächst, ist meiner Meinung nach nicht die Hauptsache. Der bedeutendste Nutzen, den die französische Schulgrammatik aus der historischen wissenschaftlichen Behandlung der französischen Sprache ziehen kann, und den einige Verfasser bereits gezogen haben, ist der, daß es auf Grund historischer Erkenntnis gelingen wird und zum Teil auch schon gelungen ist, dem Sprachstoff eine ganz andere Darstellung, eine bessere, in dem historisch erkannten Wesen der Sprache begründete Systematisierung „nach im Gegenstande selbst liegenden Kategorien" zu geben. Die beste unter allen französischen Schulgrammatiken, die diesem Ziele zustreben, ist die „Französische Grammatik für den Schulgebrauch" von Gustav Lücking (Berlin, Weidman 1883). Dies Buch ist ein Auszug aus desselben Verfassers 1880 erschienener französischen Schulgrammatik. Während dieses ältere Buch in der Verwertung der Sprachhistorie öfters in der oben gerügten Weise über das dem französischen Schulunterricht gesteckte Ziel hinausgieng, und daher kaum

*) Man vgl. die inhaltreiche Rezension, die Wend. Foerster von Quintin Steinbarts bekannten französischen Schulbüchern (Das franz. Verbum, Elementarbuch, Methodische Grammatik) in der Ztschr. für nfr. Sprache und Litteratur IV 2 S. 29 ff. giebt. Die von W. F. dort geäußerten Ansichten teile ich durchaus seit Jahren.

dem Schüler in die Hand gegeben werden darf — der Lehrer wird es dennoch stets mit großem Nutzen zu Rate ziehen, — so hat der Verfasser andererseits in der neuen Grammatik mit weiser Beschränkung zumeist das richtige Maß getroffen, in der Systematisierung im großen ganzen eine Musterarbeit geliefert. Es ist ein Buch, wie A. Tobler, Ztschr. f. das Gymnasialwesen 1883 Juni, mit Recht urteilt, „geschrieben aus voller Beherrschung des Gegenstands heraus, mit all der Freiheit, in der ein kräftiger Geist den Objekten seiner Erkenntnis gegenüber steht, in all der Zucht, die er sich auferlegen muß, wenn er sicher sein will, andere zur Zustimmung zu zwingen, und auch sich selbst nicht bloß vorübergehend Genüge zu thun; zugleich mit wol erwogener Beschränkung auf das Wichtige, und doch im Hinblick darauf, daß für weniger Wichtiges und für solches Bedeutsame, das jenseits der Schulsphäre liegt, die Anschlußpunkte gegeben sein sollen." — Nächst Lückings Arbeit darf Phil. Plattners ebenfalls 1883 erschienene Französische Schulgrammatik (Karlsruhe, Bielefeld) wegen guter Systematisierung des Stoffes, klarer Fassung der Regeln, Reichhaltigkeit und Zuverlässigkeit am meisten empfohlen werden (vgl. über dieselbe G. Gröbers Urteil im Litteraturblatt für germ. und rom. Phil. IV S. 186). Aus der zahllosen Menge französischer Schulgrammatiken älteren Datums hebe ich noch heraus: G. Körtings zu ihrer Zeit (Leipzig 1872) verdienstliche Französische Grammatik, ebenso Bernh. Schmitz' Franz. Grammatik (4. Aufl. Berlin 1880), deren syntaktischer Teil besonders gerühmt zu werden verdient. Von außer Deutschland erschienenen französischen Grammatiken nenne ich Breymanns A french grammar based on philological principles (London 1874), und J. Bastins beachtenswerte Étude philologique de la langue française ou grammaire comparée et basée sur le latin (St. Petersburg 1879), wovon 1881 auch ein Abriß der Formenlehre u. d. T. Grammaire historique de la langue française erschien.

Da die oben genannten wissenschaftlichen Grammatiken der französischen Sprache alle mehr oder weniger unzulänglich sind, die von verschiedenen Seiten in Aussicht stehenden Arbeiten dieser Art aber wol noch etwas auf sich warten lassen werden, so bleibt dem angehenden Romanisten einstweilen nichts anderes übrig, als aus einer Reihe von zeitlich oder stofflich sich beschränkenden Einzeluntersuchungen sich selbst ein Bild der französischen Sprachentwickelung zusammenzustellen. Von solchen Einzeluntersuchungen seien im Folgenden die wichtigeren genannt, deren gelegentliches Studium sich empfehlen dürfte.

Eine französische Lautlehre veröffentlichte außer Ayer (s. o. S. 439) auch Aug. Scheler, dessen etym. Wörterbuch weiter unten zu nennen sein wird, u. d. T. Exposé des lois qui régissent la transformation française des mots latins (Brüssel 1875), eine Arbeit, die aber ebensowenig wie die Ayersche den heutigen Anforderungen entspricht und nur als ziemlich reiche Beispielsammlung noch einigen Wert beanspruchen kann. P. Usteris Programmabhandlung Zur Geschichte der französischen Aussprache (Kantonsschule Zürich 1880) orientiert nur ungenügend über wenige Hauptpunkte. — Zur Zeit ihres Erscheinens (1862) eine Arbeit ersten Ranges und auch heute erst in sehr wenig Punkten veraltet ist Gaston Paris' Etude sur le rôle de l'accent latin dans la langue française (Paris, Vieweg), deren Lektüre ich einem jeden warm empfehle. Gleich wertvoll wie Paris' Arbeit über den Accent ist ten Brinks Untersuchung über französische Vokalquantität, die ich oben S. 427 bereits im Zusammenhang mit Böhmers Aufsätzen „Klang nicht Dauer" erwähnt habe und auf die hier nochmals hingewiesen sein mag. — Über einzelne Teile der Lautlehre ist oft gehandelt worden. So waren die unbetonten Vokale häufig Gegenstand der Untersuchung. A. Brachets Du rôle des voyelles latines atones dans les langues romanes (Jahrb. f. rom. Spr. u. Litt. VII, 301 ff. 1866) kommt allerdings zu keinen reinlichen Resultaten, während das Gesetz, welches Ars. Darmesteter, Phonologie française: La protonique

non initiale non en position (Rom. V S. 140 ff.) für die unbetonten Vokale im Inlaute vor der Tonsilbe aufstellt, wol im großen ganzen als richtig bezeichnet werden muß, wenn man auch in der Auffassung und Erklärung von einer Reihe Einzelheiten von D. abweichen wird. Die Vortonvokale behandelt auch Ellenbeck (Straßb. Diss. 1884). Die frz.-prov. Auslautsgesetze für die Vokale und Konsonanten formulierte Zupitza in seinem Aufsatze Die nordwestromanischen Auslautsgesetze (Jb. f. rom. Spr. u. Litt. XII, S. 167 ff.) Erscheinungen der französischen Lautlehre finden aus dem Prinzipe der Satzphonetik (s. o. S. 415 f.) Beleuchtung und Erklärung in F. Neumanns Untersuchungen über einige Satzdoppelformen der französischen Sprache (Ztschr. VIII, 243 ff. 368 ff.). Für eine Reihe weiterer Erscheinungen der französischen Lautlehre, speziell der Lehre von den Diphthongen, wurde eine ganz neue Auffassung angebahnt durch des Dänen Vilh. Thomsen lichtvolle Untersuchungen: Remarques sur la phonétique romane: i parasite et les consonnes mouillées en français (Mémoires de la société de linguistique de Paris III, 1876, S. 106 ff.) und E + J en français (Romania V, 64 ff.). Weitere Beiträge zur Geschichte der französischen Diphthonge lieferten über ie: Havet, La prononciation de ie en français (Rom. VI, 321 ff., vgl. Suchier Ztschr. II, 292 ff.), G. Paris, Ancien français ie = français moderne é (Rom. IV, 122 ff.), J. Vising über französisches ie = lateinischem a (Ztschr. VI, 372); über oi, ui: Havet, oi et ui en français (Rom. III, 321 ff.) Schuchardt, oi et ui (ebd. 279, IV, 119 ff.), D. Ulbrich, Zur Geschichte des französischen Diphthongen oi (Ztschr. f. rom. Phil. III, 385 ff.), endlich Ph. Roßmann, Französisches oi (Rom. Forsch. I, S. 145 ff.; auch Heidelberg. Diss., vgl. Rom. XI, 604 ff.). Die labialen Vokale werden behandelt von Henry Nicol, on the french labial vowels (Transactions of the phil. society London 1871), G. Paris, o fermé (Romania X, 36 ff., vgl. dazu Neumann, Littbl. f. germ. u. rom. Phil. III, 466 ff., und Böhmer, Wie klang o/u, in seinen Rom. Studien III, 597), Wend. Foerster in seinem musterhaften Aufsatz über die Schicksale des lateinischen ŏ im Französischen (Rom. Stud. III, 174 ff.), Örtenblad, sur le dével. des voyelles lab. ton. du latin dans le vieux français (Upsala 1885. Diss.), Strauch, lateinisch ŏ im Norm. (Halle, Diss. 1881), und endlich Schultze, bet. ĕ + i und ŏ + i im Norm. (Halle, Diss. 1879). Eines der schwierigsten Kapitel der französischen Lautlehre bildet die Geschichte der Nasalgruppen; über dieselben schrieb eine vorzügliche Abhandlung P. Meyer, An et en toniques (in Mémoires de la société de ling. de Paris I S. 244 ff.), wozu man die sich mehr oder weniger auf das Altfranzösische beschränkenden Arbeiten von Mebes, die Nasalität im Altfranzösischen (Jb. f. rom. Spr. u. Litt. XIV, 385, konfus und ziemlich wertlos), Engelmann, Entstehung der Nasalvokale im Altfranzösischen und Haase, Das Verhalten der pikard. und wallon. Texte des MA. in Bezug auf a und e vor gedecktem n vergleichen möge (die beiden zuletzt genannten Arbeiten, Hallenser Diss. von 1882 und 1880, bieten ein ganz dankenswertes Material). — Zur Geschichte der Konsonanten steuerten bei G. Paris, Français r = d (Rom. VI, 129 ff.), L. Havet, fr. r pour d (ebd. 254 ff.), Ch. Joret, Changement de r en s (z) dans les dialectes fr. (Mémoires de la soc. de ling. III, 154), G. Gröber, f = Dental (Ztschr. II, 459 ff.), A. Horning, du z dans les mots mouillés en langue d'oïl (Rom. Stud. IV, 627 ff.; vgl. Gröber Ztschr. VI S. 486 ff.), Köritz, Über S vor Konsonant (Straßb. Diss. 1885); eine Geschichte des kons. Auslauts unternahm P. Kaufmann (Freib. Diss. 1886), die Konsonantenverbindungen untersucht Karsten (ebd. 1884). Verschiedene Einzelheiten behandelt J. Cornu (Rom. VII, 353 ff.)*).

Aus dem Gebiete der französischen Formenlehre wurde mehrmals die Konjugation zur Spezialuntersuchung herausgehoben. So von C. Chabaneau, dessen Histoire et théorie de la conjug. franç. (2. Ausg. Paris 1878) trotz mancher Irrtümer und falscher Auffassungen noch heute des Studiums wert ist (vgl. W. Foersters lesenswerte Rezension Ztschr. f. nfr. Spr. u. Litt. I, 80). Mehr im Hinblick auf die Schulpraxis

*) Weiteres zur französischen Lautlehre wird weiter unten (Altfranzösisch) erwähnt werden.

geben eine Darstellung der französischen Konjugation Lücking, die franz. Verbalformen für den Zweck des Unterrichts beschrieben (Berlin 1875), Breymann in seiner freilich von vielen Fehlern behafteten Lehre vom franz. Verb (München 1882), der ebd. S. 44 noch weitere Arbeiten über denselben Gegenstand zusammenstellt. Über einige Fälle des Wirkens der Analogie in der Entwickelung der französischen Konjugation handelt A. Risop (Ztschr. f. rom. Phil. VII, 45; vgl. Ztschr. f. nfr. Spr. V, 4). Ein sehr wichtiges Kapitel der französischen Konjugation hat eine gründliche Behandlung erfahren durch D. Behrens, Unorganische Lautvertretung innerhalb der formalen Entwickelung des französischen Verbalstammes (Franz. Stud. III, 6): B. bespricht die durch den Accent bedingte ursprüngliche Verschiedenheit des Stammvokals in stamm- und endungsbetonten Formen des Verbs (aimes, amons; lieves, levons etc.) und gibt eine erschöpfende Geschichte dieser Erscheinung bis zum Neufranzösischen; man vgl. dazu die Hallenser Diss. (1880) von Thierkopf, Der stammhafte Wechsel im Normannischen, ferner Cornu, über parler (Rom. IV, 457), aidier, araisnier, mangier (ebd. VII, 420 ff.), Foerster über vaincre und mangier (Ztschr. I, 562 ff.). Manigfache Anregung, wenn auch nicht durchweg reinliche Resultate gewährt Thurneysens geistvolle Schrift Das Verbum être in der französischen Konjugation: Ein Bruchstück aus der Entwickelungsgeschichte der französischen Flexion (Jena 1882). Von kleineren Aufsätzen seien erwähnt Geßner, Das Verbum être als Hülfsverb des reflexiven Zeitworts im Französischen (Jb. XV, 201 ff.) und Foth, Die Hilfsverba in der französischen Tempusbildung (Ztschr. IV, 249).

Einige Hauptkapitel der Wortbildung wurden durch A. Darmesteter vorzüglich untersucht; sein Traité de la formation des mots composés wurde schon oben S. 429 empfohlen, hier kann dasselbe Lob seinem Buche De la création actuelle de mots nouveaux dans la langue française et des lois qui la régissent (Paris 1877) gespendet werden. Rothenberg's Göttinger Dissertation (1880) über Vertauschung der Suffixe in der französischen Sprache bietet das Material in recht übersichtlicher Gruppierung, während Willenberg in seiner Besprechung dieser Arbeit (Ztschr. f. nfrz. Spr. III, 4) die dort gebotenen Thatsachen sprachhistorisch geschickt kommentirt. Die Verbalsubstantivbildung im Französischen und anderen romanischen Sprachen behandelt Egger, Les substantifs verbaux formés par l'apocope de l'infinitif (Paris 1875 = Rev. d. l. rom. VI, 5 ff. 333 ff.). De deminutivis, intentivis, collectivis et in malam partem abeuntibus in francogallico sermone nominibus schrieb E. Etienne (Pariser Thèse 1883). Hier sei auch Lehmanns lesenswerte, wenn auch keineswegs erschöpfende Schrift Bedeutungswandel im Französischen (Erlangen 1884) erwähnt.

Der erste, welcher nach Diez die Syntax einer einzelnen romanischen Sprache in ihrem ganzen Umfange wissenschaftlich, d. i. historisch behandelte, war Ed. Mätzner in seiner Syntax der neufranzösischen Sprache. Ein Beitrag zur geschichtlich-vergleichenden Sprachforschung (2 Bände, Berlin 1843), ein Werk, das, wenn auch in Einzelheiten überholt, doch als ganzes noch heute unübertroffen dastehen dürfte. Brinkmanns Syntax des Französischen und Englischen in vergl. Darstellung (Braunschweig 1885 ff.) wird weder der Wissenschaft noch der Praxis viel nützen. Einen kleineren Zeitraum behandelt Benoist, de la syntaxe fr. entre Palsgrave et Vaugelas (Paris 1877). Zu dem Besten, was über romanische Syntax geschrieben ist, rechnen A. Toblers Vermischte Beiträge zur Grammatik des Französischen*) (Ztschr. I, 1 ff. II, 389 ff. 549 ff. V, 181 ff. VI, 506 ff. VIII, 481 ff.); trefflich sind auch die Abhandlungen von Geßner, Zur Lehre vom französischen Pronomen (2 Programme des franz. Gymn. zu Berlin 1873, 75; neue Auflage 1885) und Horning, Le pronom neutre il en langue d'oïl (Rom. Stud. IV, 229 ff.).

Sehr zahlreich sind die Arbeiten, welche sich mit einzelnen Perioden der französischen Sprachgeschichte beschäftigen, besonders zahlreich die über das Altfranzösische. Aller-

*) [Erscheinen soeben „gesammelt, durchgesehen und vermehrt". Leipzig 1886.]

dings sind es zumeist Detailuntersuchungen, die hier zu nennen sind; die zusammenfassenden Werke, die existieren, sind zum großen Teil veraltet, eine altfranzösische Grammatik, die dem jetzigen Stande der Wissenschaft entspräche, fehlt noch. Die älteren Arbeiten von Orelli, Altfranzösische Grammatik, worin die Konjugation vorzugsweise berücksichtigt wird (Zürich 1830 2. Aufl. 1848), Fallot, Recherches sur les formes grammaticales de la langue française et de ses dialectes au XIII[e] s. (Paris 1839) und Burguy, Grammaire de la langue d'oïl ou Grammaire des dialectes français aux XII[e] et XIII[e] siècles (3 Bde., der 3. enthält ein altfr. Glossar; Berlin 1853 ff., Neudruck 1882) haben heute nur noch den Wert von mehr oder minder zuverlässigen Materialiensammlungen. Die 1873 erschienene Grammaire de la langue d'oïl von Bourguignon war gleich beim Erscheinen Makulatur. Clédats Grammaire élémentaire de la vieille langue française (Paris 1885) ist für französische Schulen berechnet und reicht nur für eine oberflächliche Orientierung aus: der Hauptmangel, abgesehen von anderem, ist das Fehlen einer eigentlichen Lautlehre; die zum Schluß gegebenen Tabellen bieten keinen Ersatz dafür. — Die beste umfassendere Arbeit über Altfranzösisch ist Lückings gründliches und scharfsinniges Buch Die ältesten französischen Mundarten. Eine sprachgesch. Untersuchung (Berlin 1877, vgl. G. Paris Rom. VII, 111 ff. und Suchier, Die Mundart des Leodegarliedes Ztschr. II, 255 ff.). An das Studium von L.'s Arbeit, die im wesentlichen eine Darstellung des Französischen bis zur Mitte des 11. Jahrhunderts (Alexiuslied) sein will, schließe man an die Lektüre der sprachlichen Untersuchungen über das Rolandslied (ich nenne Böhmer, AEJ im Oxforder Roland Rom. Studien I, 599 ff.; Scholle, die a-, ai-, an-, en-Assonanzen in Rol. Jb. XV, 65 ff.; und vor allen Rambeau, Über die als ächt nachweisbaren Assonanzen des Oxforder Textes der Chans. de Rol. Halle 1878), über Gormond (Heiligbrodt, Rom. Stud. III, 501 ff.), über Philipp de Thaun (s. Mall, Li cumpoz Phil. de Thaun. Mit einer Einleitung über die Sprache des Autors. Straßburg 1873), über Karls Reise (s. Koschwitz, Überl. und Sprache der Chanson du Voyage de Charlemagne etc. Heilbronn, 1876; vgl. auch Rom. Stud. II, 1 ff.). Nützliches Material enthalten Knauers Beiträge zur Kenntnis der französischen Sprache des 19. Jahrh. (Jahrb. VIII. X. XI. XII. XIV), ganz interessante Beobachtungen, wenn auch nicht immer richtige Auffassungen bietet Andresen, Über den Einfluß von Metrum, Assonanz und Reim auf die Sprache der altfranzösischen Dichter (Bonn 1874). — [Lautlehre.] Die ziemlich komplizierte Geschichte der altfranzösischen e-Laute hat schon eine umfangreiche Litteratur; Edström hat diese verschiedenen Schriften verzeichnet und die bisher vorgetragenen Theorien kritisch erörtert in seinen Studier öfver uppkomsten och utvecklingen af fornfranskans a-ljud i betonad stafvelse (Upsala, Akad. Abhand. 1883. S. Litblatt IV, 469). Über die sog. vokalisierten Konsonanten des Altfranzösischen handelt Ulbrich (Ztsch. II 522 ff.), über Gemination Faulde*) (ebd. IV, 542). — [Nominalflexion.] Die altfranzösische Deklination der Substantive behandelt bis auf Crestien von Troyes die Dissertation von C. v. Lebinsky (Breslau 1878), neuerdings ergänzt durch Horning (Ztschr. VI, 439) und Schneider, Flexion des Substantivs (Marb. Diss. 1883). Über die Form des Vokativs im Altfranzösischen vgl. Koschwitz (Rom. Stud. III, 493 ff.) und Beyer (Ztschr. VII, S. 23). Die Flexion und attributive Stellung des Adjektivs im Altfranzösischen untersuchte Eichelmann (Marb. Diss. 1879), die afr. Komparation Hammesfahr (Straßburg 1881). Kleinere Beiträge zur Pronominalflexion lieferten Cornu (Rom. VII, 593 über mien) und W. Foerster (Ztschr. II, 91 ff. über das altfr. Pron. poss. abs. femin.). — [Verbalflexion.] Die Verbalformen der ältesten französischen Sprachdenkmäler bis zum Rolandslied eingeschlossen beschrieb sorgfältig Freund (Marb. Diss. 1878), über Einzelheiten handeln Willenberg (der Conj. Präs. der 1. schwachen Konjug. Rom.

*) [Vgl. dazu jetzt Eickershoff in Herrigs Archiv 75.]

Stud. III, 373 ff.), Suchier (über die ui-Perfekta Ztschr. II, 255 ff., hochbedeutend), Wolterstorff (das Perf. der 2. schw. Konj.; Hall. Diss. 1882, nur als Materialsammlung willkommen, vergl. Mussafia Littbl. III, 230), Schuchardt (über Perf. auf -ie Rom. IV, 122), Foerster (über Part. auf -eit -oit Ztschr. III, 105), Horning (über das s in der 1. Pers. Sgl.; Rom. Stud. V, 707 ff.). — [Syntax.] Mit großem Eifer hat man sich in den letzten Jahren dem lange vernachlässigten Studium der altfranzösischen Syntax zugewandt. Häufig ist der syntaktische Gebrauch eines Schriftstellers seinen Haupterscheinungen nach behandelt in Arbeiten, die freilich mit wenigen Ausnahmen nur schablonenmäßig angelegte Materialiensammlungen sind: so die Syntax des Commines durch Stimming (Ztschr. I, 191 ff. 489 ff. gut), die des Joinville und Villehardouin durch Haase (Oppeln, Franck 1883, gut), die des Froissart durch Riese (Halle, Niemeyer 1880, unzulänglich) und Ebering (Ztschr. V, 324 ff.). Andere Arbeiten behandeln je ein enger umgrenztes Kapitel aus der Syntax. Oft wurde die altfranzösische Wortstellung untersucht: die der ältesten französischen Sprachdenkmäler durch Völcker (Franz. Stud. III, 7), die der Prosalitteratur des 13. Jahrh. durch Krüger (Gött. Diss. 1876), die des Roland durch Morf (Rom. Stud. III, 199 ff. vorzüglich), die des Crestien von Troyes durch Le Coultre (14. Progr. des Vitzthumschen Gymn. zu Dresden; s. Tobler Gött. Gel. Anz. 1875 St. 34), die des Joinville durch Marx (Franz. Stud. I, 3), die von Auc. und Nic. durch Schlickum (ebd. III, 3), die von A. Chartier und Gerson durch Höpfner (Leipz. Diss. 1884); über die Wortstellung im altfranzösischen dir. Fragesatz handelte gut A. Schulze in Herrigs Archiv LXXI, 2, 4. Nicht minder häufig ist der Gebrauch des Konjunktivs bei einzelnen Schriftstellern behandelt worden: so der Konjunktiv in den ältesten französischen Sprachdenkmälern von Quiehl (Kieler Diss. 1881), bei Crestien von Bischoff (Halle, Niemeyer, 1880) und Svenonius (Upsala 1880), bei Wace von Kowalsky (Bresl. Diss. 1882), bei Joinville zweimal von Haase (Progr. Cüstrin 1882) und Nebling (Kieler Diss. 1879), bei Villehardouin von Krollick (Greifswald 1877). Über den Gebrauch des Infinitivs in den ältesten französischen Sprachdenkmälern schrieb gut F. A. Wulff (Lund, 1875; s. Behaghel, Ztschr. I, 575), Wigert (Jönköping 1875), über reinen und präpositionalen Infinitiv Lachmund (Rost. Diss. 1877), über den Infinitiv mit à Soltmann (Franz. Stud. I, 3), über den Infinitiv bei Crestien Schiller (Oppeln, Franck). Ein ebenfalls oft untersuchtes Kapitel der Syntax ist ferner die Lehre vom Participe passé: mit Beschränkung auf das Altfranzösische behandelten die Geschichte des Participe passé Bonnard (Zür. Diss. 1877), Busse (Gött. Diss. 1883), Edström (Göteborg 1879), Nyrop (In Nordisk Tidskrift for Filologie 1879. Neue Serie IV, 1-32), Mussafia (mit Beschränkung auf den Rol. Ztschr. IV, 104 ff.), bis zum modernen Französisch verfolgen die Geschichte Mercier (Paris, Vieweg 1879) und Bastin (Petersburg 1880; s. über beide Nyrop Rom. IX, 614 ff.). Den syntaktischen Gebrauch des Part. Präs. und des Gerundiums erörtert Klemens (Breslau 1884). — Über den Gebrauch der Tempora speziell im Rolandslied lieferte Bockhoff eine Preisarbeit (Münster 1880), Körnig (Bresl. Diss. 1883) schrieb über den Gebrauch des Imperfekts und historischen Perfekts, desgleichen Schlutter (Halle, Niemeyer 1884), über die Anwendung der Tempora Perfectae statt der Tempora Imperfectae Actionis Engwer (Berlin 1884), Klaperich über die historische Entwickelung der syntaktischen Verhältnisse der Bedingungssätze (Franz. Stud. III, 4), Johanssen über den Ausdruck des Concessivverhältnisses (Kiel 1885), Riecke über die Nebensätze im Rolandslied (Münster 1885). Vielfach die gleichen Fragen behandeln Klatt (Widerholung und Auslassung gewisser Form- und Bestimmungswörter; Kieler Diss. 1878) und Hirschberg (Auslassung und Stellvertretung; Gött. Diss. 1879). Die Lehre von den Partikeln der Beiordnung ist gut dargestellt durch Wehrmann (Rom. Stud. V, 383 ff.), ebenso der Gebrauch der Adverbien der Zeit durch Zeitlin (Ztschr. VI, 256, VII, 1). Eine vorzügliche Arbeit ist die von

Raithel über die altfranzösischen Präpositionen, ihren Gebrauch und ihre begriffliche Entwickelung (Gött. Diss. 1875). Speziell über die Präposition de und ihren adnominalen Gebrauch handelt Schlenner (Hall. Diss. 1881). Über den Gebrauch des Artikel im Altfranzösischen vgl. Gellrich (Leipziger Diss. 1881) und Hemme (Gött. Diss. 1870), über die elliptische Verwendung des partitiven Ausdrucks Schneider (Bresl. Diss. 1882), über den Gebrauch des abs. Cas. obl. des altfranzösischen Substantivs Nehry (Berl. Diss. 1882). Die altfranzösische Negationsweise ist ausführlich erörtert durch Perle (Ztschr. II, 1 ff. 407 ff.). — Endlich sei noch auf die Arbeit von Weber (Berl. Diss. 1879) aufmerksam gemacht, welche über den Gebrauch von devoir, laissier, pooir, savoir, soloir, voloir im Altfranzösischen handelt.

Während in den zuletzt genannten Spezialuntersuchungen die Umgrenzung des Stoffes derartig war, daß aus der Gesamtgrammatik ein bald mehr, bald weniger eng umschriebenes Gebiet ausgeschieden wurde, haben andere Arbeiten den Zweck, die Sprache einer bestimmten Gegend oder auch nur eines bestimmten Schriftstellers darzustellen. Solche Beiträge zu einer altfranzösischen Dialektkunde sind gerade in den letzten Jahren außerordentlich zahlreiche erschienen: immerhin bleibt aber auch in dieser Richtung noch sehr viel zu thun übrig, bis wir von einer hinlänglichen Kenntnis altfranzösischer Dialekte sprechen können. Für eine Vertiefung dieser Kenntnis ist erst notwendig, daß die sehr im Argen liegende Erforschung der modernen französischen Dialekte weitere Fortschritte gemacht hat. Beides, Erforschung der französischen Mundarten in ihrer jetzigen wie in ihrer mittelalterlichen Gestaltung, muß Hand in Hand gehen, um wirklich sichere Resultate zu zeitigen. Oft befähigt uns erst die Beobachtung der entsprechenden neufranzösischen Dialekte, die bunten und vieldeutigen Graphieen altfranzösischer mundartlicher Texte richtig zu deuten. — Im Folgenden stelle ich die wichtigeren Beiträge zu einer altfranzösischen Dialektologie zusammen, indem ich mich der landläufigen Einteilung der Dialekte bediene.*)

Wenn wir unsere dialektologische Umschau im Westen beginnen, so sind wir in der Lage, gleich an erster Stelle hier eine Arbeit nennen zu können, welche auch aus anderen Gründen, wegen des ihr innewohnenden wissenschaftlichen Wertes, an erster Stelle genannt zu werden verdient: ich meine die Untersuchung von Görlich über die südwestlichen Dialekte der langue d'oïl (Poitou, Aunis, Saintonge, Angoumois) in den Französischen Studien III, 2, die auf Grund eines zwar spärlichen litterarischen, aber umfänglicheren urkundlichen Materials eine Darstellung jener Dialekte bietet, so gründlich und erschöpfend, wie sie kaum von einem anderen altfranzösischen Dialekt bis jetzt unternommen ist. Einige Ergänzungen bietet Tendering in seiner Laut- und Formenlehre des poit. Katherinenlebens (Herrigs Arch. 67, vgl. dazu dess. Programm Barmen 1885), während eine ältere Arbeit über den poitevinischen Dialekt des 13. Jahrhs. von Boucherie (Paris 1874) durch Görlich antiquirt ist. — Die Erforschung des Altnormannischen

*) Ich verkenne keineswegs, daß diese Scheidung in pik., lothr., norm. u. a. Dialekte im Grunde eine durchaus willkürliche ist (wie überhaupt jede Dialekteinteilung): denn nirgends findet sich eine scharfe Grenzlinie von einem Dialekt zum andern, sondern gewisse Erscheinungen greifen von einem Gebiet auf das andere über. Man hat in letzter Zeit daher öfters die Forderung gestellt, man solle nicht nur Grammatiken von begrenzten Dialektgebieten, sondern solche von Sprachprozessen anlegen („la géographie des caractères dialectaux bien plus que celle des dialectes"), wobei dann die ganze zeitliche und räumliche Ausdehnung zu umfassen wäre. Mit Recht wurde zur Begründung solcher Forderung betont, daß das Ziel der Sprachwissenschaft doch schließlich Erkenntnis und Darstellung von Sprachprozessen, nicht statistische Bearbeitung von zeitlich und örtlich umgrenzten Sprachzuständen sei. Trotzdem hat man an der Zusammenfassung relativer Spracheinheiten mit einer Reihe gemeinsamer Erscheinungen als „Dialekt", „Mundart" aus praktischen Gründen festgehalten, und so werde ich denn auch von pik., norm. u. a. französischen Dialekten sprechen, darunter begreifend die Summe von Erscheinungen, die speziell in Denkmälern, welche aus der Pikardie, Normandie u. s. w. stammen, auftreten. Vgl. P. Meyer, Rom. IV, S. 294. Nörrenberg in Paul und Braunes Beiträgen zur Geschichte der deutschen Sprache und Litteratur IX, 372.

hat bedeutende Förderung durch H. Suchiers treffliche Bibliotheca Normannica erfahren (Halle 1879 ff.), besonders sei auf S.'s grammatischen Erörterungen in Bd. I (Norman. Reimpredigt) und Warncke's Darstellung der Sprache der Marie de France in Bd. III (wozu Ztschr. IV S. 223 ff. zu vergleichen ist) hingewiesen. Reiches statistisches Material über denselben normannischen Dialekt enthalten die Arbeiten von Meister und Fichte (Flexion des Oxf. Psalter Halle 1877; Flexion im Cambr. Psalter ebd. 1879), zu denen die lautlichen Untersuchungen von Haarseim und Schumann (Vok. u. Kons. im Oxf. Ps.; Rom. Stud. IV, 273 ff.; Vok. u. Kons. des Cambr. Ps.; Franz. Stud. IV, 4) wichtige Ergänzungen sind. Über die Verbalflexion der altfranzösischen Quatre Livres des Rois handelt Merwart in einem Programm der Realschule Wien-Leopoldstadt (1880). Die Sprache normännischer Dichter aus der 2. Hälfte des 12. Jahrhs. ist mehrfach untersucht, so die des Benoît von Ste. More in der Habilitationsschrift von Settegast (Leipzig 1876) und durch Stock (Rom. Stud. III, 443 ff.), die von Wace durch Andresen (Roman de Rou Heilbronn 1878) und Pohl (Rom. Forsch. II), die von Guillaume le clerc de Normandie durch Seeger (Hall. Diss. 1881) und Schmidt (Rom. Stud. IV, 493 ff.); die von Estiene de Fougères durch Kehr (Bonner Diss. 1885) und Kremer (Marb. Diss. 1885). Man vergleiche endlich noch Varnhagen über altnorm. c in Ztschr. III, 161 ff. — Zahlreich sind in den letzten Jahren die Untersuchungen über die eigentümliche Entwickelung des normannischen Dialekts auf englischem Boden. Man orientiert sich über dies sog. Anglonormannisch am besten in folgenden Arbeiten: Suchier, über die Vie de St. Auban (Halle 1876), Uhlemann über denselben Text (Rom. Stud. IV, 543 ff.), Kochs Chardry-Ausgabe (Afr. Bibl. Bd. I), Brekke, Flexion dans le voyage de Brandan (Paris 1885), Hammer, Sprache des Brandan (Ztschr. IX, 75 ff.), Rolfs über die Adgarlegenden (Rom. Forsch. I, 179 ff.), endlich Vising, Etude sur le dialecte anglo-norm. du XII^e s. (Ups. Diss. 1882). — Eine verhältnismäßig umfangreiche Litteratur, dazu zahlreiche bestimmt datierte und lokalisierte Urkunden (für mundartliche Untersuchungen stets die beste Grundlage) vermittelten bereits eine ziemlich eingehende Kenntnis des Altpikardischen. Seit A. Tobler (Dis dou vrai aniel Leipzig 1871, 2. Aufl. 1883) und G. Paris (La vie de St. Alexis Paris 1872 S. 267 ff.) die Grundlinien einer altpikardischen Lautlehre gezogen hatten, waren zahlreiche Forscher bemüht, das dort in großen Zügen gezeichnete Bild jenes Dialektes weiter auszuführen. Vorwiegend auf urkundlichem Material basierten die Untersuchungen von N. de Wailly, Observations grammaticales sur des chartes françaises d'Aire en Artois (Bibl. de l'école des chartes XXXII 291 ff., statist. Material), G. Raynaud, Étude sur le dialecte picard dans le Ponthieu 1254—1333 (ebd. XXXVII 5 ff. 317 ff. sep. Paris 1876), F. Neumann, Zur Laut- und Flexionslehre des Altfranzösischen hauptsächlich aus Urkunden von Vermandois (Heilbronn 1878), D'Herbomez, Etude sur le dialecte du Tournaisis au XIII^e siècle (in Bd. XVII der Mém. de la soc. hist. et. litt. de Tournai, wozu Schwakes Hall. Diss. 1881 Über die Mundart von Tournai zu vergleichen ist). — Die Sprache pikardischer Litteraturdenkmäler, bezw. pikardisch gefärbter Handschriften findet man behandelt u. a. in Suchiers Ausgabe von Aucassin und Nicolette (Paderborn 1878 S. 57 ff.), in Foersters Chev. as II espees (Halle 1877 S. XXXII ff.) und Richars li biaus (Wien 1874, vgl. dazu Knauers Progr. Zur afr. Lautlehre Leipzig 1876), in Vollmöllers Münch. Brut (Halle 1877, vgl. dazu Jenrichs Hall. Diss. 1881), ferner bei Link, Über die Sprache Phil. Mouskets (Erlang. Diss. 1882), Zingerle, Über die Mundart des Raoul de Houdenc (ebd. 1880), Schwan, Über Philipp de Remi (Rom. Stud. IV, 351 ff.). Schließlich mögen noch zwei Hall. Dissertationen von 1881 genannt sein, deren eine von Siemt über lateinisches c vor e und i im Pikardischen, die andere von Zemlin über den Nachlaut i in den Dialekten Nord- und Ostfrankreichs handelt, Arbeiten, die freilich nichts weiter als ein dankenswertes Material bieten. — Eine im großen ganzen sorgfältige Darstellung des alten Dialekts der Ile de France lieferte

Metzke in Herrigs Archiv 64, wozu die Arbeit von Lorenz über die Sprache des Garnier von Pont-St.-Maxence (Hall. Diss. 1880) verglichen werden mag. — Die zwei bedeutendsten Repräsentanten des alten Dialektes der Champagne sind der höfische Epiker Crestien de Troyes und der Historiker Joinville: beider Sprache fand des öftern Behandlung: über Cr.'s Mundart vergleiche man Lücking in seinem Die ältesten frz. Mundarten S. 199 ff., und vor allem jetzt Foersters grammatische Einleitung zu seiner Cliges-Ausgabe (Halle 1885 S. LIII ff.), über Joinville N. de Waillys Material im Mémoire sur la langue de Joinville (Bibl. de l'école des chartes XXIX, 329 ff., XLIV, 12 ff.), dazu desselben Gelehrten abgerissene Observations sur la langue de Reims au XIII^e s. (Mém. de l'Institut des Inscriptions et Belles Lettres XXVIII, 287 ff.). — Der altlothringische Dialekt wurde unter steter Berücksichtigung auch der modernen lothringischen Mundarten trefflich dargestellt durch Fr. Apfelstedt in seinen Grundzügen der Grammatik des altlothringischen Dialekts, welche er seiner Ausgabe des Lothringischen Psalters (Afr. Bibl. IV) vorausschickte: frühere Untersuchungen über denselben Dialekt von Fleck (Marburg 1877), Bonnardot (Rom. II, V) u. a. m. sind in A.'s Darstellung hineinverarbeitet worden. — Über die bisher noch sehr wenig erschlossene altburgundische Mundart vergleiche man P. Meyer Romania VI, S. 39 ff. — Eine genauere Kenntnis des alten Dialekts der Franche Comté vermittelt zu haben, ist das Verdienst von Foerster, der in der Einleitung zum Lyoner Yzopet (Afr. Bibl. V) ein zwar gedrängtes, aber doch klares Bild des bis dahin noch wenig bekannten Dialektes entwirft, wozu die sprachliche Untersuchung von Breuer über den von Mignard edirten Girart de Rossillon als Ergänzung dienen kann (Bonner Diss. 1884).

Die Spezialuntersuchungen, welche sich mit der Entwickelung der französischen Sprache vom 16. Jahrh. an beschäftigen, beschränken sich dabei fast durchweg auf die neufranzösische Schriftsprache. Oft ist in den letzten Jahren die Sprache des 16. Jahrh. speziell Gegenstand der Forschung gewesen: eine gedrängte kurze Grammatik derselben (Laut- u. Formenlehre, und Syntax) bieten Darmesteter und Hatzfeld in ihrem Buche Le XVI^e siècle en France (Paris) und Brachet in seinen Grands écrivains du XVI^e s. (ebd.). Vor allem suchte man auf Grund der Grammatikerzeugnisse die Aussprache des 16. und der folgenden Jahrhunderte festzustellen. Ein älterer Versuch in dieser Richtung von Livet (Gram. franç. et les grammairiens au XVI^e s. Paris 1859) wurde in unseren Tagen in hohem Maße übertroffen durch das treffliche Werk von Thurot: De la prononciation française depuis le commencement du XVI^e siècle d'après les témoignages des grammairiens (Paris 1881 ff. 2 Bände u. Reg.). Da die älteren Grammatiker meist schwer, zum Teil uns gar nicht zugänglich sind, so ist erst durch Th.'s sorgfältige und zuverlässige Zusammenstellungen ihrer Aussprache-Angaben eine allseitigere Beteiligung an der Erforschung des in Frage stehenden Gebietes ermöglicht worden. Neben diesen umfänglicheren Werken verdienen noch einige Spezialuntersuchungen genannt zu werden: so Lütgenaus J. Palsgrave und seine Aussprache des Französischen (Bonn. Diss. 1880), Lange, vokalischer Lautstand der französischen Sprache des 16. Jahrhs. (Elbing 1883), Thoene, Die lautlichen Eigentümlichkeiten der franz. Sprache rc. (Göttingen 1883); Lücking, Der kons. Auslaut nach Th. Beza (Berlin, Prog. 1874), Talbert, De la prononciation de la lettre ū au XVI^e s. (Paris 1876, dazu A. Darmesteter Romania V, 394 ff.). — Die Syntax des älteren Neufranzösisch, bezw. der syntaktische Gebrauch einzelner Schriftsteller des 16. Jahrhs. fand oft Behandlung, umfassender durch Benoist in seinem schon oben erwähnten Buche De la syntaxe fr. entre Palsgrave et Vaugelas (Paris 1877), mit Beschränkung auf bestimmte Schriftsteller durch Lidforß, Observ. sur l'usage synt. de Ronsard (Lund 1865), Glauning, Essai sur les archaismes synt. de Montaigne (Herrigs Arch. XLIX), Haase und Jensen über die Syntax Garniers (ersterer Franz. Stud. V, 1, letzterer Kieler Diss. 1885), Gräfenberg, Zur Syntax des 16. Jahrhs. (Erlangen 1885),

Vogels, Syntaktischer Gebrauch der Tempora und Modi bei Larivey im Zusammenhang der historischen französischen Syntax (Rom. Stud. V, 445 ff.), List, Über den syntaktischen Gebrauch bei Voiture (Frz. Stud. I) u. a. m.

Die Spezial-Arbeiten, welche sich auf Erscheinungen des jetzigen, lebenden Neufranzösisch beziehen, verfolgen zumeist praktische Ziele der Spracherlernung u. dgl., kommen an dieser Stelle daher nicht weiter in Betracht. Genannt seien hier nur noch drei dankenswerte Beiträge zur neufranzösischen Lautlehre: Harth handelte über die Qualität der neufranzösischen Vokale (Ztschr. f. nfr. Spr. V, 7), Jäger über die Quantität derselben (Franz. Stud. IV, 2); endlich nenne ich Wulffs lesenswerte Några ord om aksent i allmänhet och om den moderna Franska aksentueringen i synnerhet (in Forh. ved det Nord. Filologm. i Kristiania 1881 S. 169 ff.).

Eine bedeutsame Lücke in der wissenschaftlichen Erforschung des Französischen ist in dem Umstande zu erblicken, daß von den modernen französischen Dialekten erst sehr wenige eine den jetzigen Anforderungen der Linguistik entsprechende Behandlung gefunden haben. Abgesehen von wenigen gleich zu nennenden Arbeiten rührt das meiste her von Dilettanten, die meist mit mehr Begeisterung als Beruf, ohne genügende Vorbildung und Übung, ohne allgemein phonetische Kenntnisse, ohne Vorstellung von der Wichtigkeit einer genauen Transskription, ohne einen Begriff von sprachlichem Leben und ohne bestimmte Anschauungen über das Verhältnis von Schriftsprache und Mundart u. a. m. an die Arbeit giengen, deren Resultate demgemäß für die Wissenschaft fast durchweg gleich Null sind. Von Rechts wegen sollte dies Studium der modernen Mundarten im Vordergrund stehen, wenn die historische Grammatik nicht ein Fragment bleiben soll. So wie die Sachen im Augenblick liegen, weist die historische Behandlung der französischen Sprache in der Mitte einen Bruch auf: bis zum Ausgang des Mittelalters Geschichte der Dialekte, vom 15., 16. Jahrh. an Geschichte der neufranzösischen Schriftsprache. Das muß anders werden: die Geschichte der französischen Dialekte muß bis zur Neuzeit fortgeführt werden: erst dann wird das Bild der französischen Sprachentwickelung ein vollständiges werden, abgesehen davon, daß wir erst aus der Beobachtung der lebenden Dialekte einen sicheren Maßstab für die Richtigkeit unserer Schlüsse aus den mittelalterlichen Schreibungen entnehmen. Glücklicherweise ist in der genannten Richtung schon für die nächste Zeit Gutes zu erhoffen von einem jüngeren französischen Gelehrten (Gilliéron), der für die Aufgabe nicht bloß die nötige Begeisterung, sondern auch die noch notwendigere Befähigung mitbringt und für letztere bereits rühmliches Zeugnis geliefert hat. — Das, was von Forschungen über neufranzösische Dialekte Anspruch auf das Prädikat Wissenschaftlichkeit machen kann, ist schnell genannt*). Zu den besseren Arbeiten auf dem fraglichen Gebiet sind, wenigstens zum Teil, die Studien Ch. Jorets über das Neunormannische zu rechnen, besonders seine letzten Arbeiten Des caractères et de l'extension du patois normand (Paris 1883) und seine Mélanges de Phonétique Normande (ebd. 1884), während eine frühere Arbeit desselben, sein Essai sur le patois normand du Bessin (zuerst in den Mém. de la soc. de ling. III ff., dann in Paris 1881 als besonderes Buch erschienen) nicht in jeder Beziehung auf der Höhe der Wissenschaft steht. Daß freilich auch die erstgenannten Arbeiten nicht frei von zum Teil bedeutenden Mängeln sind, hat Gilliéron Rom. XII, S. 393 ff. eingehend nachgewiesen (vgl. dazu Rom. XIII, S. 114 ff. Joret und Gilliéron). — Zu ihrer Zeit recht anerkennenswerte Leistungen, heutzutage jedoch wegen der ungleichmäßigen und unpräzisen Lautbezeichnung nur bedingt verwertbar sind die Arbeiten von Ch. Grandgagnage über die wallonische Mundart: sein Dictionnaire étymologique de la langue wallone (2 Bde., Brüssel 1845; 50, 80), sein Vocab. des noms wallons d'animaux, de plantes et de minéraux (ebd. 1857) u. a. m. Auch Altenburgs Darstellung

*) In größerer Zahl sind dial. Arbeiten genannt und besprochen bei Sachs in dem oben S. 410 citierten Artikel. Neuere Darstellungen des Pariser Französisch bespricht Koschwitz Ztschr. f. nfr. Spr. Bd. VI² S. 38.

der Wallonischen Mundart nach ihren wichtigsten Lautverhältnissen (Eupen, Progr. 1880, 81, 82.) entspricht mit seiner ungenügenden Transskription und sonstigen Mängeln wenig den Forderungen der modernen Dialektologie, kann aber doch wegen einer ziemlich reichen Fülle von Beobachtungen als der Berücksichtigung wert bezeichnet werden. Ebenso muß als dilettantisch das in Nancy 1881 erschienene Buch von Adam, Les patois lorrains bezeichnet werden, während des alten Oberlin Essai sur le patois des environs du Ban de la Roche (Straßburg 1775) für seine Zeit wenigstens hervorragend genannt werden kann. Bessere Beiträge zu einer lothringischen Dialektkunde lieferten Rolland (Vocab. du patois du pays Messin [Remilly] Rom. II und V) und Lahm (Le patois de Labaroche [Val d'Orbey] Rom. Stud. II, 61)*). — Sehr eifrig und gut hat man sich in der letzten Zeit der romanischen Dialekte in der französischen S.W.-Schweiz angenommen. Wir betreten hier allerdings ein Gebiet von Mundarten, die man neuerdings nicht mehr wie früher zu den französischen Mundarten im engeren Sinne zu rechnen pflegt. Die romanischen Idiome der Südwestschweiz bilden vielmehr zusammen mit denen Savoyens und der daran angrenzenden Gebiete Italiens, des Nordens der Dauphiné, eines Teils des Lyonnais, des südlichen Burgund, der Franche Comté und eines Teils des Vogesen-Departements eine bis zu einem gewissen Grade selbständige Gruppe für sich, welche man nach Ascolis Vorgang mit dem Namen „Franco-Provenzalisch" bezeichnet. Die Selbständigkeit dieser Gruppe von Dialekten, welche früher zum Teil als französische, zum Teil als provenzalische Mundarten angesehen wurden, erkannt zu haben, ist das Verdienst des eben genannten Ascoli, der diese seine Ansicht in den glänzenden Schizzi franco-provenzali niedergelegt hat (Arch. glott. ital. III, 61—130; vgl. dazu P. Meyers Einwände Rom. IV, 294 ff. und Ascolis Antwort darauf in Bd. II, S. 385 des Archivs). Während Ascoli sich in seinen „Schizzi" natürlich auf eine gedrängte Darstellung der Hauptcharakteristika der ganzen Gruppe beschränkt, haben andererseits mehrere Einzel-Dialekte bereits tüchtige Bearbeiter gefunden. So vor allen die Dialekte der Südwestschweiz in Cornu, Gilliéron, Häfelin u. a. Ich stelle die auf diese Mundarten bezüglichen Untersuchungen hier kurz zusammen. Eine Introduction à l'étude des dialectes du pays romand von Ayer (Neuchatel 1878) muß als oberflächlich und kaum lesenswert bezeichnet werden. Von größerer wissenschaftlicher Bedeutung sind die Arbeiten von Fr. Häfelin, die im ganzen sorgfältige und zuverlässige Zusammenstellungen enthalten, wenn auch im einzelnen manches mangelhaft erscheint (so vor allem die nicht in jeder Beziehung glückliche Transskription). Die Abhandlungen über die romanischen Mundarten der Südwest-Schweiz (Ztschr. f. vgl. Sprachf. XXI; vgl. Cornu Rom. II, 375, III 422) beziehen sich im wesentlichen auf die Mundart von Neuchatel; daran schlossen sich dann etwas später H.s Recherches sur les patois romans de Fribourg (Jahrb. für rom. u. engl. Sprache u. Litt. XV; vermehrt um einige Zugaben: Les patois romans du canton de Fribourg. Gramm., choix de poésies pop., gloss. Leipzig 1879). Äußerst wertvoll sind die verschiedenen Beiträge zur franco-prov. Dialektkunde von Jules Cornu: so seine Chants et contes pop. de la Gruyère (Rom. IV), Le ranz des vaches de la Gruyère et la chanson de Jean de la Bolliéta (Mit Gloss., Rom. Stud. I, 358), Phonologie du Bagnard (Rom. VI, 369—427), Métathèse de ts en st et de tz en zd (Rom. VI, 447; vgl. über dieselbe Erscheinung im savoyischen Dialekt Bauquier Rom. V, 491), Déclinaison de l'article maintenue jusqu'à ce jour dans le Valais (Rom. VI, 253). Eingehender noch als Cornu hat sich dann in neuerer Zeit mit dem wallisser Dialekt der schon oben erwähnte Gilliéron beschäftigt. Er veröffentlichte einen Petit atlas phonétique du Valais roman: sud du Rhone (Paris 1881) und außerdem die Darstellung eines enger umgrenzten Dialekts: Patois de la commune de Vionnaz (Bas-Valais) in der Pariser Bibliothèque de l'école des

*) [Vgl. jetzt noch Horning, Zur Kunde des Neuwallonischen; Zur Kunde der rom. Dialekte der Vogesen und Lothringens, Ztschr. f. rom. Phil. IX.]

hautes études Fasc. 40, beides Arbeiten, die unbestritten zu den besten Erscheinungen der romanischen Dialektforschung zu rechnen sind. — Dem lyoneser Dialekt alter und neuerer Zeit haben verschiedene Forscher neuerdings ihre Thätigkeit gewidmet, vor allen Philippon, dem wir außer einer zuverlässigen Phonétique lyonnaise au XIV^e^ siècle (Rom. XIII, 542 ff.) eine Sammlung von Textes inédits ou rares en dialecte lyonnais (Lyon, Georg) verdanken. Der Très humble essai de phonétique lyonnaise von Nizier du Petitspelu (1885) ist im Grunde das Werk eines mit linguistischer Methode wenig vertrauten Dilettanten, dessen Arbeit als fleißige Materialiensammlung immerhin einigen Wert besitzen würde, wenn dieser nicht wider durch den Mangel einer genügenden Transskription bedeutende Einschränkung erhielte. Zwei recht dankenswerte Beiträge zur Kenntnis des alten lyoneser Dialekts sind die Arbeiten von H. Flechtner (Die Sprache des Alexanderfragments des Alberich von Besançon. Straßb. Diss. 1882)*) und A. Zacher (Beiträge zum Lyoner Dialekt; Bonn. Diss. 1884), von denen der erstere, das Alexanderfragment und die Werke der lyoneser Dichterin Marguerite d'Oyn, der letztere vor allem alte Lyoner Urkunden zu Grunde legte, dergestalt daß beide Untersuchungen sich gegenseitig zu ergänzen geeignet sind. Für den altlyoner Dialekt mag endlich auch auf Petrus Waldus' Bibelübersetzung hingewiesen werden, worüber Grützmacher in seinem Artikel: Die Waldensische Bibel und Sprache (Herrigs Arch. XVI S. 369 ff.) orientiert (vgl. auch Apfelstedt, Rel. Dichtungen der Waldenser in Herrigs Arch. LXII und Ztschr. IV; P. Meyer, Rev. crit. I, 36; Grützmacher, Jahrb. IV, 372ff.). — Den Schluß dieser Angaben über das Franco-Provenzalische möge der Hinweis auf die Darstellung eines Dialekts machen, der allerdings nur halbwegs zu der in Frage stehenden Gruppe gerechnet werden darf, der zwar manche Züge mit den Mundarten Ostfrankreichs gemeinsam hat, in anderer Hinsicht sich aber auch zur ital. Gruppe stellt; ich meine Nigras Fonetica del dialetto di Val-Soana, Canavese (Arch. glott. ital. III).

Französische Lexikographie**). Während die übrigen romanischen Sprachen noch keine eigentlich wissenschaftliche Inventarisierung ihres Wortschatzes aufzuweisen haben, besitzen wir für das Französische bereits eine solche in E. Littrés großartigem Dictionnaire de la langue française (4 Bde. 4° u. Suppl. Paris 1863—72), in dem alle Gebiete lexikographischer Forschung (Bedeutungslehre, Phraseologie, Synonymik, Wortgeschichte, Etymologie u. s. w.) Berücksichtigung gefunden haben. Das Werk hat zwar seine Mängel: die Bedeutungsentwicklung und wortgeschichtlichen Partieen sind oft unzulänglich***), die Belege sind einfach chronologisch ohne Rücksicht auf die Arten der Verwendung und deren Alter geordnet, die Etymologien stehen oft auf schwachen Füßen u. a. m. Allein wenn man erwägt, daß die Bearbeitung eines solchen wissenschaftlichen Wörterbuches einer Sprache, wie es Littré geplant, die Kräfte eines einzelnen weit übersteigt, und dann bedenkt, daß Littré den Mut besaß, die Aufgabe doch allein nicht bloß zu übernehmen, sondern auch zu Ende zu führen†) — so muß man bewundernd vor diesem herrlichen Denkmal ehernen Fleißes und Energie, umfangreichen Wissens und glänzenden Scharfsinns stehen. — Während Littré, vom Neufranzösischen zwar ausgehend, in den historischen Partieen doch die Gesamtentwickelung der französischen Sprache zu umfassen strebt, haben andere lexikographische Unternehmungen sich stets auf eine bestimmte Periode beschränkt. Als eine der empfindlichsten Lücken der romanischen Philologie wurde lange Zeit hindurch der Mangel eines wirklich genügenden, den Anforderungen der Wissenschaft entsprechenden altfranzösischen Wörterbuches empfunden. Diese Lücke sucht Fr. Gode-

*) Vgl. dazu K. Müller, Die Assonanzen im Girart von Rossillon (Franz. Stud. III, 5) Anhang.

**) Über Geschichte der franz. Lexikographie vgl. u. a. R. Schwartze, Die Wörterbücher der französischen Sprache vor dem Erscheinen des Dictionnaire de l'Académie. Jen. Diss. 1876.

***) Ein rein historisches Wörterbuch steht von einem französischen Gelehrten in Aussicht, das der Akademie ist unvollendet und unzulänglich.

†) Vgl. Littrés Causerie Comment j'ai fait mon dictionnaire. In Études et Glanures. Paris 1880 S. 390 ff. Deutsch von Bettelheim. Leipzig 1880.

froy mit seinem Dictionnaire de l'ancienne langue française et de tous ses dialectes du IX^e au XV^e siècle (Paris 1881 ff. bis jetzt 4 Bände 4^0, die bis L reichen) auszufüllen. Zwar leistet dieses Wörterbuch durchaus nicht das, was wir von einem solchen Werke beim jetzigen Stande der Forschung zu fordern berechtigt sind; der Hauptfehler ist der, daß — während ein wissenschaftliches altfranzösisches Wörterbuch den ganzen altfranzösischen Wortschatz bieten müßte — G. alles unberücksichtigt läßt, was das Neufranzösische und Altfranzösische gemein haben; dazu Mängel im einzelnen: oft unglückliche Gruppierung der Bedeutungen, welche kaum die Entwickelungsgeschichte derselben erkennen läßt, bisweilen unbefriedigende Art des Citierens u. a. m. Trotz dieser Unvollkommenheiten muß G.'s Werk im Vergleich zu dem, was vor ihm in dieser Richtung versucht worden ist, als eine hervorragende Erscheinung bezeichnet werden. Da bis zur Vollendung des gewaltigen Werkes wol noch eine Reihe von Jahren verfließen wird, man demnach für eine Reihe von Buchstaben des altfranzösischen Wörterbuches nach wie vor auf die früheren, jetzt nur noch relativen Wert besitzenden Hilfsmittel angewiesen ist, so sei derselben hier noch kurz gedacht. Das altfranzösische Wörterbuch, das Roquefort u. d. T. Glossaire de la langue romane Paris 1808 ff. erscheinen ließ, wurde schon oben S. 403 erwähnt. Was das noch ältere, am Ende des vorigen Jahrhunderts entstandene und bis 1876 nur im Manuskript vorhandene altfranzösische Wörterbuch von La Curne de Ste.-Palaye anbetrifft, so war dasselbe zu seiner Zeit zwar eine ansehnliche Leistung, ist aber heutzutage kaum noch geeignet, der Wissenschaft zur Förderung zu dienen: der Neudruck, den L. Favre davon veranstaltete und u. d. T. Dictionnaire historique de l'ancien langage français ou Glossaire de la langue française depuis son origine jusqu'au siècle de Louis XIV. (Paris 1876 ff. in 10 4^0-Bänden) veröffentlichte, wäre daher am besten unterblieben (s. P. Meyer Rom. IV 278 u. 492). Sehr nützlich war lange Zeit hindurch das altfranzösische Glossar, welches Henschel im letzten Bande seiner Ausgabe von Duganges Glossarium mediae et infimae latinitatis (s. o. S. 425) aus demselben zusammenstellte: einen Sonderdruck desselben u. d. T. Glossaire français de Du Cange, vermehrt um allerlei aus Ste.-Palayes, Roqueforts, Raynouards, Burguys und Diez' Werken geschöpfte und ohne Kritik verwertete Zuthaten, veranstaltete der eben erwähnte industrielle Herausgeber von Ste.-Palaye (Paris 1880 2 Bde.). Ganz nützlich, besonders für den Anfänger, ist das im 3. Bande von Burguys altfranzösischer Grammatik (s. o. S. 445) enthaltene kleine altfranzösische Glossar: doch sei hier vor den dort gebotenen Etymologien ausdrücklich gewarnt. Unzuverlässig und ziemlich liederlich zusammengeschrieben ist das Dictionnaire de la langue française au XII^e et au XIII^e siècle von Hippeau (Paris 1866, 1873 2 Bde.): dasselbe ist daher als durchaus wertlos zu bezeichnen. Schließlich mögen noch einige altfranzösische Spezialglossare genannt werden, die mit Nutzen bei altfranzösischen Studien zu Rate gezogen werden: so vor allem E. Stengels sorgsames und vollständiges Wortverzeichnis zu den ältesten französischen Sprachdenkmälern (Ausg. u. Abhandl. Bd. I, S. 83 ff.), Bartschs Glossar in der altfranzösischen Chrestomathie (s. o. S. 433), Gachets (von Liebrecht zu Ende geführtes) Glossaire roman des chroniques rimées de Godefroid de Bouillon etc. (Brüssel 1859), Schelers treffliches Glossaire philologique zu La Geste de Liége (Brüssel 1882), endlich die Spezialwörterbücher in Gautiers Roland, Foersters Aiol et Mirabel, Koschwitz' Reise Karls (s. o. S. 436), v. Hamels Renclus de Moiliens (Paris 1885; war besonders ergiebig für das afr. Wörterbuch) u. a. m.

Der neufranzösische Wortschatz findet sich am besten inventarisiert in dem rühmlichst bekannten encyklopädischen Wörterbuch der französischen und deutschen Sprache von Sachs (Berlin, Langenscheidt), ein Werk, das alles weit hinter sich ließ, was vorher an französischen Wörterbüchern verfaßt ward. Trotz dieser relativen Vollkommenheit des Sachsischen Werkes wird man doch gut thun, bei speziell neufranzösischen Studien stets auch die französischen Wörterbücher zu Rate zu ziehen; so vor allen das

Dictionnaire de l'Académie (letzte Auflage Paris 1878). Außerdem wären die lexikographischen Arbeiten von Bescherelle, Boiste, Landais, Laveaux, Poitevin, Trévoux u. a. zu nennen. — Speziell die Sprache des 17. Jahrhs. findet man lexikographisch behandelt in dem Lexique comparé de la langue de Corneille et de la langue du 17ᵉ s. en général von Godefroy (Paris 1862 2 Bde.), wozu man noch Génins Lexique de Molière (Paris 1846) u. a. Spezialwörterbücher vergleichen möge.

Fand in den bisher genannten französischen Wörterbüchern eine Beschränkung der Zeit nach statt, so finden wir in anderen eine Umgrenzung dem Stoffe nach. Von derartigen lexikographischen Publikationen seien zunächst die etymologischen hier erwähnt. Wer sich über Etymologie französischer Wörter unterrichten will, thut am besten, stets Diezens oben S. 407 charakterisiertes Romanisches Wörterbuch zu Rate zu ziehen. Die speziell frz. etymologischen Wörterbücher älteren Datums von Scheler (Dict. d'étym. franç. 2. Aufl. Brüssel 1873) und Brachet (Dictionnaire étym. de la langue franç.; Paris in vielen Auflagen, 15. Aufl. 1885) genügen nicht mehr den jetzigen Forderungen der Wissenschaft, und das in diesen Tagen erschienene, mit gänzlicher Ignorierung der modernen Forschung verfaßte Dictionnaire synoptique d'étymologie française von H. Stappers (Brüssel 1885) ist in keiner Weise geeignet, die vorhandene Lücke auszufüllen. Von den genannten drei Arbeiten verdient die Brachet'sche wegen ihrer auf den Anfänger berechneten geschickt instruktiven Anlage besonderes Lob, und es wäre deshalb zu wünschen, daß dieselbe recht bald einmal durch eine sorgsame Neubearbeitung dem jetzigen Stande der französischen etymologischen Wissenschaft angepaßt würde. — Als ein gänzlich verfehltes Werk, dessen Verfasser es durchaus an Fühlung mit der jetzigen Forschung fehlt, muß trotz des anspruchsvollen Titels H. A. Schoetensacks Beitrag zu einer wissenschaftlichen Grundlage für etymologische Untersuchungen auf dem Gebiete der französischen Sprache (Bonn 1883) bezeichnet werden. — Während die genannten Arbeiten den gesamten geläufigen Wortschatz der französischen Sprache mehr oder weniger vollständig berücksichtigen, beschränken sich andere auf die etymologische Deutung bestimmter enger umgrenzter Wortgruppen. So besitzen wir ein gutes Dictionnaire étymologique de tous les mots d'origine orientale von Marcel Devic (Paris 1878, auch als Supplement zu Littrés Dict.). Die germanischen, speziell fränkischen Bestandteile des Französischen erhalten durch Waltemaths Straßburger Dissertation: Die fränkischen Elemente in der französischen Sprache (Paderborn 1885), eine neue kritische Beleuchtung, nachdem sie früher mehrfach (durch Neumann, Schultze, Scheck, Hottenrott u. a.) unzulänglich behandelt worden waren. — Ein noch ziemlich unangebautes, meist nur von unberufenen Dilettantenhänden bearbeitetes, aber doch so dankbares Gebiet der französischen Wortforschung ist das der Namensforschung. Unter den Arbeiten über Ortsnamen ist hier nur eine besonders zu erwähnen, die von J. Quicherat De la formation française des noms de lieux (Paris 1867); von Untersuchungen über Personennamen nenne ich Eugène Ritters Studie über die „Noms de Famille" (Paris 1875).

Anhang. Metrik. Die einzige französische Verslehre, welche die historische Betrachtungsweise auf die metrischen Gesetze und Formen des Französischen anwendet und eine Entwickelungsgeschichte derselben zu geben sucht, ist Adolf Toblers Vom französischen Versbau alter und neuer Zeit (2. Aufl. Leipzig 1883), ein Büchlein, das eine sonst nirgends in gleicher Weise zu findende vortreffliche Zusammenstellung der Anfangsgründe enthält: es darf in keiner romanistischen Handbibliothek fehlen. Alle übrigen Darstellungen der französischen Metrik (ich sehe dabei ab von solchen, die nur für Unterrichtszwecke bestimmt sind) haben den Hauptmangel gemein, daß sie sich entweder in unhistorischer, und daher bis zu einem gewissen Grade unwissenschaftlicher Weise ganz auf das Neufranzösische beschränken und die ältere Zeit völlig ignorieren, oder doch höchstens nur gelegentlich auf dieselbe eingehen. Unter den so gearteten Verslehren sind

die von L. Becq de Fouquières (Traité général de versification française Paris 1879) und E. O. Lubarsch (Franz. Verslehre mit neuen Entwickelungen für die theoretische Begründung französischer Rhythmik; Berlin 1879) am meisten zu empfehlen. Recht brauchbar ist auch der kleine Abriß von K. Foth, Die französische Metrik für Lehrer und Studierende in ihren Grundzügen dargestellt (Berlin 1879). Von älteren metrischen Versuchen verdienen besonders zwei noch heute genannt zu werden: Quicherat, Traité de versification française (Paris 1850) und Weigands gleichbetiteltes Buch (Neue Ausg. Bromberg 1871). — Außer diesen zusammenfassenden Werken nenne ich noch ein paar wichtigere Spezialuntersuchungen. Verschiedene Fragen über die Genesis französischer metrischer Formen behandelt G. Paris in seiner Lettre à M. Gautier sur la versification latine rhythmique (Paris 1866). Den epischen Vers der altfranzösischen Chansons de geste beschreiben Diez, Altromanische Sprachdenkmale. Anhang (Bonn 1846), Gautier im 1. Bande seiner Epopées françaises (2. Aufl. Paris 1878), Rochat, Etude sur le vers décasyllabe dans la poésie fr. au moyen âge (Jahrb. XI); man vgl. auch B. ten Brinks fördernde Conjectanea in historiam rei metricae franco-gallicae (Bonn. Diss. 1865). Über die Entwickelungsgeschichte des altfranzösischen Achtsilblers findet man treffliche Aufschlüsse bei G. Paris Rom. I S. 292 und Heiligbrodt Rom. Stud. III, 516. — Die interessante Frage, inwieweit auch in der französischen Metrik (wie in der frz. Sprache) keltischer Einfluß nachweisbar ist, wird von K. Bartsch in zwei Artikeln m. d. T. Ein keltisches Versmaß im Provenzalischen und Französischen (Ztschr. II, 195 ff.) und Keltische und romanische Metrik (Ztschr. III, 359 ff.) erörtert und bejaht. In den meisten Punkten vertreten den entgegengesetzten Standpunkt G. Paris und D'Arbois de Jubainville in ihren beiden Aufsätzen Des rapports de la versification du vieil irlandais avec la versification romane (Rom. VIII, 145 ff.) und La versification irl. et la versification romane (ebd. IX, 177 ff.) — Eine freilich ziemlich unvollkommene, die altfranzösische Zeit vernachlässigende Darstellung der Geschichte des Reims liefert L. Bellanger, Etude hist. et phil. sur la rime française (Paris 1876). Eine gründliche Untersuchung über einen Punkt aus diesem Gebiet, über den reichen Reim, verdanken wir E. Freymond (Ztschr. VI, 1 ff. und 177 ff.).

Provenzalische Sprache. Zur ersten Einführung in das Studium provenzalischer Sprache und Litteratur dient noch immer am besten K. Bartschs Chrestomathie provençale (4. Aufl. Elberfeld 1880, Neubearbeitung von B.s Prov. Lesebuch, ebd. 1855), obwol nicht verkannt werden darf, daß das Buch in mancher Hinsicht noch mehr dem jetzigen Stande der Wissenschaft hätte angepaßt werden können, als in der letzten Auflage geschehen ist: immerhin gibt es kein zweites Werk, das in so bequemer Weise für den Anfänger Texte (Poesie u. Prosa), Grammatik (Formenlehre) und Glossar vereinigte. Die beiden letzteren fehlen z. B. in Meyers sonst gut ausgewähltem Recueil d'anciens textes etc. (s. o. S. 433). Seiner Zeit epochemachend (s. o. S. 403), wenn auch heute nur noch von bedingtem Wert, war Raynouards Choix des poésies originales des Troubadours (6 Bde. Paris 1816 ff.). Ebenso hat auch Mahns ziemlich planlos angelegte Sammlung Werke der Troubadours (mehrere Bände, Berlin 1846 ff.) heute nur in einzelnen Partien noch einigen Wert. Desselben Gelehrten Gedichte der Troubadours in provenzalischer Sprache (Berlin 1856 ff.), ungeordnete buchstabengetreue Abdrücke von Handschriften, dienen ausschließlich textkritischen Zwecken. — Als zwei wertvolle Sammlungen provenzalischer Texte seien endlich noch erwähnt Bartschs Denkmäler der provenzalischen Litteratur (Stuttgarter Litt. Verein 39. 1856) und H. Suchiers nicht bloß für die provenzalische Litteraturgeschichte, sondern in gleicher Weise für provenzalische Sprachgeschichte (vor allen die altprov. Dialektologie) ergiebige Denkmäler provenzalischer Litteratur und Sprache (Halle 1883, bis jetzt 1 Bd.). — Von

Einzelausgaben provenzalischer Litteraturwerke nenne ich nur A. Stimming, Bertran de Born, sein Leben und seine Werke (Halle 1879), deswegen, weil sich diese Ausgabe sowol wegen des anziehenden Inhalts der darin gebotenen Dichtungen als auch wegen der das Verständnis derselben vermittelnden Beigaben (Anmerkungen und Glossar) für die Lektüre des Anfängers empfehlen dürfte.

Provenzalische Grammatik ꝛc. Die Geschichte der zweiten auf dem Boden Frankreichs gesprochenen romanischen Sprache, der provenzalischen, ist durchaus noch nicht in demselben Maße nach allen Seiten hin durchforscht und erforscht, wie dies bei der französischen Sprache doch bis zu einem gewissen Grade der Fall ist. Das Interesse, welches die Sprache des französischen Südens erweckte, war lange Zeit hindurch ein mehr, ja fast ausschließlich litterarhistorisches, weniger ein linguistisches. Die Haupttätigkeit war gerichtet auf Erschließung der litterarischen Schätze, wobei widerum die Poesie der Troubadours lange im Vordergrund stand. Die Sprache der Troubadours, jene künstlich geschaffene Litteratursprache, war denn auch naturgemäß das Hauptobjekt grammatischer Untersuchungen, wogegen die Dialektforschung sehr zurücktrat. Daher kommt es, daß, während wir über altfranzösische Dialekte doch schon leidlich orientiert sind, wir über altprovenzalische Mundarten noch sehr wenig wissen, und dies hat zur natürlichen Folge, daß auch die Vorstellungen über das Verhältnis der altprovenzalischen Litteratursprache der Troubadours zu den Mundarten noch im ganzen recht unklare sind. Die Forschungen in dieser Richtung haben eigentlich erst in neuerer Zeit recht begonnen: Studien über moderne provenzalische Dialekte gaben Veranlassung, den Blick auch rückwärts auf die mittelalterliche Gestaltung derselben zu wenden, stärker mundartlich gefärbte Litteraturdenkmäler wurden bekannt und edirt und nebst bestimmt datierten und lokalisierten Urkunden für die Dialektforschung nutzbar gemacht, und so beginnt nach dem Vorbilde der nordfranzösischen Dialektologie nunmehr an Stelle der einseitigen Beschäftigung mit der Troubadoursprache eine allseitigere historische Erforschung des Provenzalischen in seiner örtlich und zeitlich verschiedenen Gestaltung Platz zu greifen. Begreiflich ist bei diesem Stand der Dinge, daß das Studium der provenzalischen Sprachgeschichte noch mehr oder weniger in Detailforschung aufgeht, daß es an zusammenfassenden Darstellungen durchaus mangelt. Für eine Orientierung über die provenzalische Gesamtgrammatik ist der Anfänger daher noch immer auf Diezens romanische Grammatik angewiesen: Bartschens freilich nicht immer zuverlässige Paradigmen in der Chrestomathie können für die Flexionslehre als Ergänzung dienen. Weiter nichts als ein Plagiat aus beiden ist Demattios Grammatica della lingua provenzale (Innsbruck 1880); ein gänzlich verfehltes, um 30—40 Jahre zu spät erschienenes Werk ist A. Mahns Grammatik und Wörterbuch der altprovenzalischen Sprache (1. Abt. Köthen 1885). Dagegen orientiert ganz gut und kurz P. Meyers Prov. Language and Literature in der Encyclopædia Brittannica Bd. XIX, weniger gut Chabaneaus Aufsatz Sur la langue romane du Midi de la France ou le Provençal im X. Band der Histoire générale de Languedoc (Toulouse 1885).

Nach alledem hat derjenige, der tiefer in das Verständnis provenzalischer Sprachgeschichte eindringen will, nötig, zu einer Reihe Spezialuntersuchungen zu greifen, von denen daher die wichtigeren hier genannt sein müssen. Eine lange Zeit hindurch nur ungenau und allgemein beantwortete Frage war die nach der Grenzlinie zwischen nordfranzösischem und provenzalischem Sprachgebiet. Eine genauere Beantwortung dieser Frage wurde auf Grund eingehendster und sorgfältigster Studien an Ort und Stelle durch Ch. de Tourtoulon und O. Bringuier unternommen, und beide haben das Resultat ihrer Untersuchung niedergelegt in einer Etude sur la limite géographique de la langue d'oc et de la langue d'oïl. (Archives des Missions scientifiques et littéraires 3. sér. T. 3. Auch sep. erschienen.) — Zur provenzalischen Grammatik lieferte die wertvollsten Beiträge Paul Meyer. In ein schwieriges Kapitel der provenzalischen Lautlehre, die Scheidung der verschiedenen o-Laute, brachte Meyers

Artikel Phonétique provençale: o (Mém. de la société de linguistique de Paris I, 145 ff.) zuerst Licht und Klarheit. Über die Aussprache von provenzalischem e handelte Wiechmann in seiner unvollendet gebliebenen Dissertation (Halle 1881), über provenzalisches a Pfützner (Hallenser Dissert. 1885). Zum provenzalischen Vokalismus vgl. auch Müllers Untersuchung über die Assonanzen des Girart von Rossillon (Frz. Stud. III, 5); einiges verwertbare Material bieten auch Weisses Arbeit über die Sprachformen Matfre Ermengaus (Ztschr. VII, 390 ff.) und Hofmeisters Zusammenstellungen aus den Reimen Bernarts von Ventadorn (Ausg. u. Abhandl. X). — Eine interessante Frage des Konsonantismus behandelt P. Meyer in seinem Aufsatze Du passage d' s z à r et d' r à s z en provençal (Rom. IV 184 ff.), wozu man Thomas' Auseinandersetzungen Rom. VI und Giornale di fil. rom. II, ferner Chabaneau in der Revue des langues rom. 2. sér. II, 148 f. vergleichen möge. Die eigentümliche provenzalische Entwickelung der Gruppe t + r suchte Nyrop in neuer Weise zu erklären (Det phil.-hist. Samfunds-Mindeskrift Kopenhagen 1879 S. 47 ff.). — Auf dem Gebiete der Formenlehre ist es wider P. Meyer, dem wir die besten Untersuchungen zu danken haben: ich nenne vor allen seine Ausführungen über den Konjunktiv des Imperfekt auf es (Rom. VIII, 155 ff.), seine Arbeit über gewisse eigenartige Gestaltungen der 3. Pers. Plur.: aun ꝛc. (Rom. IX, 192 ff.) *). Für eine künftige zusammenfassende Darstellung der provenzalischen Formenlehre ist seit einigen Jahren in zahlreichen Dissertationen ein ganz dankenswertes, wenn auch zumeist wenig glücklich verwertetes Material zusammengetragen worden; ich nenne für die Deklination die sich in mancher Beziehung ergänzenden, fast gleichzeitig erschienenen Arbeiten von Reimann (Dekl. der Subst. u. Adj. in der Langue d'oc. Straßburg. Diss. 1882) und Loos (Die Nominalflex. im Prov.; Ausg. u. Abhandl. XVI), ferner Chabaneaus Notes sur quelques pronoms provençaux (Rom. IV u. V); für die Konjugation K. Meyers Arbeit über die provenzalische Gestaltung der vom Perfektstamm gebildeten Tempora (Ausg. u. Abhandl. XII), Schenker über die Perfektbildung im Prov. (Züricher Diss. 1883; beides äußerst dürftige Arbeiten), Wolff, Fut. u. Kond. II im Altprovenzalischen (Ausg. u. Abhandl. XXX), Bertrand, Quaestiones provinciales (Bonn. Diss. 1864; über Kond.), Fischers zum Teil freilich recht überflüssige Materialien den Infinitiv im Prov. betreffend (Ausg. u. Abhandl. VI); endlich sei noch auf Hentschkes nicht überall klare, aber doch dankenswerte Arbeit über die Verbalflexion im Girart (Halle 1882) verwiesen. — Spezialuntersuchungen über provenzalische Syntax fehlen noch fast ganz: vergl. Belsch, Die Syntax des Bernart von Ventadorn (in Festschrift des Joachimsthalischen Gymn. II Berlin 1880) und Pape, Die Wortstellung in der provenzalischen Prosalitteratur des XII. u. XIII. Jahrhunderts (Jenaer Diss. 1885). — Eifriger als früher hat man sich in letzter Zeit der Erforschung provenzalischer Dialekte, vor allem in ihrer modernen Gestaltung, zugewandt. Ich nenne als eine vorzügliche Leistung auf diesem Gebiete W. Mushackes Untersuchung über die geschichtliche Entwickelung der Mundart von Montpellier (Frz. Stud. IV, 5), eine Arbeit, die sowol die mittelalterliche als die moderne Gestaltung des Dialekts in den Kreis der Beobachtung zieht. In Gegensatz dazu beschränken sich die meisten andern Arbeiten zur provenzalischen Dialektologie auf grammatische Darstellung der modernen Mundarten: ich erwähne u. a. Chabaneaus Grammaire limousine (Rev. des langues rom. II—VIII), Aymerics Beschreibung des Dialecte rouergat (Ztschr. f. rom. Phil. III, 321 ff.), Constans, Essai sur l'histoire du sous-dialecte du Rouergue (Paris, Maisonneuve 1880). Verwiesen sei auch noch auf Luchaires freilich von sehr ungleichem Erfolg gekrönte Bemühungen um Erforschung der gascognischen Mundarten, seine Etudes sur les idiomes pyrénéens de la région française (Paris, 1879), seinen Recueil de textes de l'ancien dialecte Gascon (ebd. 1881) u. a. m.

Bekannt sind die seit einigen Dezennien zu immer stärkerem Ausdruck gelangenden Bestrebungen der Südfranzosen, ihr Provenzalisch wider zum Range einer Schriftsprache

*) Vgl. dazu Armitage in demselben Bande der Romania S. 128 ff.

zu erheben (ich brauche nur an Dichternamen wie Mistral, Aubanel, Roumanille u. a. zu erinnern), Bestrebungen, die ihren Mittelpunkt im Felibrige, in der Société pour l'étude des langues romanes zu Montpellier sowie deren Revue des langues romanes haben. Die Bewegung ist eine sehr tief- und weitgreifende: man redet, man dichtet nicht bloß in provenzalischer Sprache, man publiziert auch Tages- und Wochenblätter in dem heimatlichen Idiom und befleißigt sich durch alle diese Organe sowie in Versammlungen und sonst einer höchst eifrigen Propaganda. Man mag nun über die Berechtigung und Erfolge dieser Bewegung denken, wie man will, jedenfalls hat dieselbe für unsere Wissenschaft den Vorteil gehabt, in weitesten Kreisen lebhafteres Interesse an provenzalischer Sprache und Eifer für Erforschung derselben erweckt zu haben. Vor allem sind hier zwei umfassende lexikographische Unternehmungen zu nennen, welche bis zu einem gewissen Grade aus der in Frage stehenden Bewegung hervorgegangen sind: G. Azaïs' Dictionnaire des idiomes romans du midi de la France (Montpellier Soc. pour l'étude des langues rom.; bis jetzt 3 Bde.) und F. Mistral, Lou Tresor dou Felibrige, ou Dictionnaire provençal-français (Paris, Champion 1879 ff.). Während diese beiden Werke sich auf das moderne Provenzalisch (unter Berücksichtigung allerdings der verschiedenen Dialekte) beschränken, bietet Raynouards schon oben Seite 403 erwähntes Lexique roman ou dictionnaire de la langue des Troubadours (Paris 1838 ff. 6 Bde.) eine für ihre Zeit treffliche Inventarisierung des Wortschatzes der bis zu jenem Zeitpunkte bekannt gewordenen altprovenzalischen Litteraturdenkmäler.

Den Übergang vom Provenzalischen zum Spanischen bildet das Katalanische, ein in der franz. Grafschaft Roussillon, im östlichen Spanien und auf den benachbarten Inseln gesprochenes romanisches Idiom: während man früher meist das Katalanische, soweit es diesseits der Pyrenäen gesprochen wird, als provenzalische, soweit es jenseits derselben gesprochen wird, als spanische Mundart anzusehen pflegte, räumt man jetzt doch allgemein dem Katalanischen die Stellung einer selbständigen romanischen Sprache ein. So schon Diez, Grammatik [3] I S. 112 ff., der an dieser Stelle und sonst in seiner Grammatik die wichtigsten Erscheinungen des Katalanischen in Kürze zusammenstellt. Über das Verhältnis des Katalanischen zum Provenzalischen handelt auch (abgesehen von den vorwiegend erörterten litterarhistorischen Fragen) M. Milá y Fontanals in seinem für Erforschung katalanischer Sprache und Litteratur grundlegenden Werke De los trovadores en España. Estudio de lengua y poesia provenzal (Barcelona 1861). Überhaupt ist wol Milá derjenige, dem wir in Bezug auf Erforschung katalanischer Sprach- und Litteraturentwickelung das meiste zu danken haben; ich nenne von seinen zahlreichen Beiträgen seine höchst förbernden dialektologischen Untersuchungen, die Estudios de lengua catalana (Barcelona 1875), seinen Artikel über katalanische e-Laute (Rev. d. l. rom. 2. sér. II S. 146 ff. 1876), seine Mélanges de langue catalane (ebd. 2. sér. III 225 ff.). Überhaupt enthält die allerdings vorzugsweise provenzalischen Studien dienende Revue zahlreiche kleinere und größere Beiträge zur katalanischen Grammatik von Milá u. a. (ich nenne noch Alart, Etudes historiques sur quelques particularités de la langue catalane 2. sér. IV, desselben Documents sur la langue catalane des anciens comtés de Roussillon et de Cerdagne ebd. III und IV; außerdem neukat. Dichtungen u. s. w.), die hier nicht alle namhaft gemacht werden können. — Am allervortrefflichsten führt in das Studium des Katalanischen eine Arbeit von Ad. Mussafia ein, seine meisterliche Ausgabe der katalanischen Version der sieben weisen Meister (Denkschriften der Wiener Ak. phil. hist. Klasse 1876 Bd. XXV): man findet hier alles, dessen man zur Einführung bedarf; einen interessanten Text mit Anmerkungen und Glossar, eine vorzügliche Darstellung der altkatalanischen Laut- und Formenlehre auf Grund des vorliegenden Textes unter vergleichender Berücksichtigung weiterer Denkmäler u. a. m. Erwähnt sei hier auch: P. Meyer, traités catalans de grammaire et de poétique (Rom. VI, VIII, IX), von älteren Arbeiten Bofarull, Estudios, sistema gramatical y crestomatia de la lengua catalana (Barcelona 1864) und desselben La lengua catalana considerada historicamente (Anhang zum vorigen).

Das Katalanische findet neuerdings immer mehr Beachtung, und unsere romanistischen Zeitschriften bieten daher auch in ihren letzten Jahrgängen zahlreiche größere und kleinere Arbeiten über Katalanisches, auf die hier nur im allgemeinen hingewiesen werden kann. Mit besonderm Eifer wird die Ausgabe katalanischer Sprachquellen betrieben: abgesehen von den in Zeitschriften enthaltenen Publikationen dieser Art sei hier vor allem der seit 1873 erscheinenden, bereits in mehreren Bänden vorliegenden Biblioteca catalana de les mes principals y elegantes obres en nostra llengua materna (Barcelona, Verdaguer) gedacht.

Von katalanischen Wörterbüchern, welche zumeist wenig wissenschaftlichen Charakter haben (z. B. P. Labernia, Dicc. de la llengua catalana 1864), nenne ich mit Auszeichnung nur eine zwar schon ältere, aber trotzdem noch heute wertvolle Arbeit, den Diccionario catalan-castellano-latino por Joaquin Esteve y Joseph Belvitges y Antonio Juglá y Font. (Barcelona 1803). Von historischem Interesse ist noch Ant. de Lebrijas Lexicon catalano-latinum (Barcelona 1507)*).

Die historische Grammatik des Spanischen ist im Vergleiche mit dem, was für Erforschung der Entwickelung anderer romanischer Sprachen bereits gethan ist, noch recht weit zurück, und man darf das Gebiet der spanischen Sprachgeschichte noch immer als ein Stiefkind der romanischen Philologie bezeichnen. Das hat vor allem seinen Grund darin, daß in Spanien selbst sehr geringes Interesse für derlei sprachwissenschaftliche Fragen herrscht, und daß daher durch spanische Gelehrte wenig in der fraglichen Richtung gethan wird. Außerspanischen Gelehrten ist aber eine regere und allseitigere Beteiligung am Ausbau der historischen spanischen Grammatik dadurch erschwert und zum Teil unmöglich, daß ihnen die Sprachquellen, besonders für ältere Perioden, unzugänglich sind: diese durch Editionen zugänglicher zu machen, wäre eine patriotische Pflicht der spanischen Gelehrtenwelt! Es fehlt somit fürs Spanische fast ganz jenes rege Zusammenwirken einheimischer und fremder Philologen, das auf andern romanischen Gebieten, z. B. dem Französischen, schon zu schönen Resultaten geführt hat. Wie wir auf spanischem Gebiete den Mangel wirklich guter, auch für sprachliche Untersuchungen verwertbarer Ausgaben besonders älterer Sprachquellen zu beklagen haben**), so mangelt es auch andererseits an Handbüchern, Chrestomathien u. dgl. zur Einführung ins historische Studium der spanischen Sprache. Wir besitzen zwar in L. Lemckes Handbuch der spanischen Litteratur (3 Bde. Leipzig 1856 f.) eine vortreffliche und geschickte Auswahl aus der spanischen Litteratur alter und neuer Zeit mit litterarhistorischen Einleitungen; aber einmal entspricht die Textbehandlung in diesem Werke doch nicht durchweg den Ansprüchen, die wir heutzutage in dieser Beziehung zu machen berechtigt sind, und dann ist die Auswahl getroffen wesentlich im Hinblick auf eine Einführung in die spanische Litteratur und auf eine Orientierung über die verschiedenen Gattungen derselben (für diesen Zweck allerdings sehr brauchbar), weniger um vom Entwickelungsgang der spanischen Sprache, ihren zeitlichen und örtlichen Wandlungen ein Bild zu geben. In dieser letzten Richtung verspricht eine von Baist und Morf in Aussicht gestellte altspanische Chrestomathie nützlich zu werden: möchte sie bald erscheinen. Von zur Einführung geeigneten Einzelausgaben spanischer Litteraturdenkmale nenne ich M. Krenkels treffliche Sammlung klassischer Bühnendichtungen der Spanier (mit Einl. u. Anmerkungen); bis jetzt sind 2 Bände (3 Calderonsche Stücke) erschienen (Leipzig, Barth). Brauchbar sind auch Lehmanns Teatro español (Frankfurt) und Kressners span. Bibliothek (Leipzig).

Wem es um eine erste und kurze Einführung in das historische Studium der spanischen Sprache zu thun ist, der nehme die kurzgefaßte Grammatik von F. D'Ovidio

*) S. weitere bibliographische Angaben über Katalanisches Herrigs Archiv LIV, 248 ff.

**) Ich will jedoch nicht unterlassen, auf die manches relativ Gute enthaltende Coleccion de libros españoles raros ó curiosos, die Publikationen der Sociedad de Bibliófilos españoles, die Biblioteca de autores españoles, Sanchez' Coleccion de poesias castell. anteriores al siglo XV (Madrid 1779) wenigstens kurz hinzuweisen.

und die kleine Chrestomathie von E. Monaci zur Hand, welche zusammen das erste Bändchen der Manualetti d' introduzione agli studi neolatini composti per uso degli studenti delle facoltà di Lettere (Neapel 1879) bilden: das Büchelchen enthält, was zur vorläufigen Orientierung nötig ist. Für eine tiefer eindringende Beschäftigung mit spanischer Sprachgeschichte fehlt es allerdings an einem den heutigen Begriffen von historischer Grammatik völlig entsprechenden Hilfsbuch. Das Beste und Umfassendste, was in dieser Beziehung geliefert ist, ist Paul Foersters Spanische Sprachlehre (Berlin 1880). Wenn auch die Behandlung des Altspanischen in diesem Werke in manchem Betracht unzulänglich ist, und die ganze Methode der historischen Sprachbetrachtung kaum einen Fortschritt über Diez hinaus bezeichnet, so dürfte diese Arbeit als Sammlung reichlicher und wertvoller Materialien der weitern Forschung doch immerhin von großem Nutzen sein. — Von ältern meist nur praktische Ziele verfolgenden spanischen Grammatiken verdient heute noch Julius Wiggers' Grammatik der spanischen Sprache (Leipzig 1860. 2. Aufl. 1884) wegen ihrer fleißigen und brauchbaren Zusammenstellungen aus der spanischen Syntax empfohlen zu werden. Zu den bessern unter den praktischen Grammatiken der spanischen Sprache rechnen wir auch die Arbeiten von Schilling, (Spanische Grammatik, Leipzig 1885) und Fesenmair (Lehrbuch der spanischen Sprache. München, in mehreren Auflagen). Bei diesem Mangel einer wirklich genügenden historischen Gesamtgrammatik des Spanischen ist jeder, der sich eine gründliche Kenntnis der einzelnen Entwickelungs-Phasen der spanischen Sprache verschaffen will, auf eine Reihe von Spezialuntersuchungen angewiesen. Willkommene Vorarbeiten zu einer Geschichte der spanischen Sprache sind die verschiedenen größeren und kleineren Artikel, welche J. Cornu über einzelne Fragen der spanischen Grammatik in den letzten Bänden der Romania veröffentlicht hat; ich nenne die umfangreicheren: Etudes de phonologie espagnole et portugaise (R. IX), Etudes sur le poème du Cid (R. X), Mélanges espagnols (R. XIII)*). Jorets Loi des finales en espagnol (Rom. I) bedarf heute mancher Berichtigung und Ergänzung. Einen sehr wertvollen Beitrag zur spanischen Sprachgeschichte bot C. Michaelis de Vasconcellos in ihrem schon oben S. 429 charakterisierten Buche Zur romanischen Wortschöpfung. Spezieller als die genannten Arbeiten beschäftigen sich mit dem Altspanischen die Untersuchungen von Gessner über das Altleonesische (Ein Beitrag zur Kenntnis des Altspanischen; Berlin Progr. 1867), von Mussafia über eine Altspanische Prosadarstellung der Crescentia-Legende (Sitzungsberichte der Wiener Akademie LIII. 1861), von A. Morel-Fatio über die Sprache des altspanischen Libro de Alexander (Rom. IV). Von dem letzteren enthalten die verschiedenen Bände der Romania auch eine Reihe kleinerer Beiträge zur Kenntnis des Spanischen, auf die hier nur im allgemeinen hingewiesen werden kann. — Eine treffliche Darstellung eines modern spanischen Dialekts seinen Hauptcharakteristiken nach, des Andalusischen, verdanken wir H. Schuchardt: sie findet sich in seiner höchst interessanten Untersuchung über die Cantes flamencos (Ztsch. f. rom. Phil. V, S. 302 ff.).

Eine wirklich wissenschaftliche Behandlung des spanischen Wortschatzes fehlte bis jetzt ganz. Erst vor kurzem begann ein Unternehmen dieser Art; ich meine den Diccionario de construccion y régimen de la lengua castellana von Rufino José Cuervo (1. Lieferung. Paris 1884), demselben, dem wir auch eine Darstellung des Spanischen in Neugranada (Apuntaciones criticas sobre el lenguaje bogotano. 4 Ausg. Chartres 1885) verdanken. Während Cuervo den heutigen Begriffen von einem wissenschaftlichen Wörterbuch entsprechend historisch verfährt und seine Beispiele aus Texten aller Epochen der spanischen Sprachentwickelung entnimmt, beschränken sich alle sonstigen spanischen Wörterbücher, die wir besitzen, stets nur auf eine bald mehr bald weniger vollständige Inventarisierung des neuspanischen Wortschatzes. Ich hebe aus der Zahl dieser Arbeiten, die eigentlich alle gleich gut und gleich schlecht sind, den Diccionario de la lengua castellana por la Real Academia Española (neueste 12. Ausg. Madrid 1884) hervor, ein Werk freilich ohne großen wissenschaftlichen Wert,

*) [Vgl. jetzt auch Cornu über altspan. Konjugation in den Miscellanea Caix-Canello].

dem man wol Salvás Diccionario de la lengua castellana (Paris Garnier 5. Aufl. 1857) und den Novísimo diccionario de la lengua castellana (Paris 1878) vorziehen dürfte. Von spanisch-deutschen Wörterbüchern erwähne ich das ältere dreibändige von Th. v. Seckendorff (fortges. von Winterling. Nürnberg 1831) und das größere von Booch-Arkossy (2 Bde. Leipzig, Teubner). Von älteren Wörterbüchern sei nur das des Antonio de Lebrija (Salamanca 1492; s. oben S. 459 desselben Autors katal. Wörterbuch) hier genannt, das einstweilen den Mangel eines altspanischen Wörterbuchs ersetzen mag. — Mit ziemlich regem Eifer wird die etymologische Forschung auf dem Gebiete des Spanischen betrieben. Vor allen waren es begreiflicherweise die arabischen Elemente des Spanischen, welche des öftern Forscher angezogen haben. Wir besitzen über diesen Teil des spanischen Wörterbuchs z. T. treffliche Arbeiten: ich erwähne v. a. W. H. Engelmanns und R. Dozys Glossaire des mots espagnols et portugais dérivés de l'arabe (2. Aufl. Leiden 1869). Als wertvolle Vorarbeiten zu einem etymologischen Wörterbuch des Spanischen sind die zahlreichen Beiträge zu bezeichnen, welche u. a. Cornu und Tailhan in der Romania, Baist in der Ztschr. f. rom. Philologie und den Rom. Forschungen, C. Michaelis de Vasconcellos im Jahrbuch und in der Zeitschrift an verschiedenen Stellen veröffentlichen. Was an Barcia, Primer diccionario general etimologico de la lengua española (Madrid 1879 ff.) ist, weiß ich nicht: das Buch ist mir bis jetzt nur dem Titel nach bekannt geworden. —

Die Erforschung portugiesischer Sprach- und Litteraturentwickelung hat dank einer regeren Beteiligung auch der einheimischen Gelehrten — ich nenne vor allen zwei Namen: Theophilo Braga und Adolpho Coelho — in letzter Zeit bedeutende Fortschritte gemacht. Wenn auch der Schwerpunkt der bisherigen Thätigkeit der beteiligten Gelehrten auf dem Gebiete der Litteraturgeschichte liegt, so kommen doch die von Jahr zu Jahr sich mehrenden guten Ausgaben portugiesischer Litteraturwerke, vor allem der älteren und ältesten Zeit (z. B. der altport. Liederbücher, der Cancioneiro, herausg. von Monaci u. a.), auch der historischen Grammatik des Portugiesischen zu gute. Für die erste Einführung in portugiesische Grammatik und Lektüre empfiehlt sich die kurze Grammatik von F. D'Ovidio und die kleine Chrestomathie von E. Monaci, welche zusammen den zweiten Band der S. 460 genannten Manualetti d' introduzione agli studi neolatini bilden. (Imola 1881). Für weitere Lektüre bieten reichlichen und gut gewählten Stoff Th. Bragas Antologia portugueza (Porto 1876). Die Sammlung, der eine historische Poetik vorausgeschickt ist, berücksichtigt besonders die ältere und volkstümliche Dichtung, der gegenüber die neuere Litteratur etwas zu kurz weggekommen ist. Diesen Mangel ersetzt Th. Bragas Parnaso portuguez moderno (Lissabon 1877). —

Der umfassendste Versuch einer historischen Grammatik des Portugiesischen, K. von Reinhardstöttners Grammatik der portugiesischen Sprache auf Grundlage des Latein und der romanischen Sprachvergleichung bearbeitet (Straßburg 1878) ist als ein verfehlter zu bezeichnen. In Bezug auf die Methode bezeichnet die Arbeit mit Diezens rom. Grammatik verglichen in keiner Weise einen Fortschritt, vielmehr in mancher Beziehung einen Rückschritt; das einzige Verdienst des Verfassers besteht darin, daß er in das durch Diezens Werk gebotene Schema eine reichlichere Anzahl Beispiele eingetragen hat, so daß die Grammatik als eine, wenn auch durch viele Mängel und Fehler entstellte Materialiensammlung immerhin einigen Wert besitzt. — Ebenfalls nur niedrigen Anforderungen entspricht Th. Bragas Grammatica portugueza elementar, fundada sobre o methodo historico-comparativo (Porto 1877), die immerhin das Verdienst gehabt hat, weitere Kreise für den in Frage stehenden Stoff interessiert zu haben. Gründlicher geht Adolpho Coelho in seinen verschiedenen grammatischen Studien zu Werke, den man mit Recht als den geraume Zeit einzigen produktiven Vertreter der methodischen Linguistik in Portugal bezeichnet hat, und seine Arbeiten sind daher als treffliche Vorarbeiten zu einer

künftig zu schreibenden Darstellung der portug. Sprachgeschichte zu bezeichnen: ich nenne von seinen Arbeiten seine kleine aber äußerst nützliche Abhandlung A lingua portugueza (im Compendio de Litteratura Nacional. Porto 1882), die Theoria da conjugação em Latim e Portuguez (Lissabon, 1870) und vor allem seine Questões da lingua portugueza I: preliminares; o lexico; o consonantismo (Porto 1874, vgl. Morel-Fatio Rom. III, 310), worin eine Reihe wichtiger Fragen der allgemein romanischen und speziell portugiesischen Sprachgeschichte meist glücklich behandelt werden. Eine weitere Arbeit von Coelho habe ich schon oben S. 430 genannt. Weitere willkommene Beiträge zur historischen Grammatik des Portugiesischen lieferte Cornu; vgl. die S. 460 genannte Arbeit und außerdem Etudes de grammaire portugaise: De l'influence des labiales sur les voyelles aigues atones (Rom. X. XI), Phonologie syntactique du Cancioneiro geral (Rom. XII), auch seine Anciens textes portugais (Rom. XI) und verschiedene kleinere Artikel in der Romania. — Über das Altportugiesische orientiert in Kürze auch Diez, Über die erste portugiesische Kunst- und Hofpoesie (Bonn 1863), während äußerst wichtige Aufklärungen über die Lautlehre des modernen Portugiesisch durch R. Gonçalves Vianna in seinem Essai de phonétique et de phonologie de la langue portugaise d'après le dialecte actuel de Lisbonne (Rom. XII) geboten werden. Gonçalves Vianna verfügt über tüchtige allgemein phonetische Kenntnisse, und so ausgerüstet war er imstande, eine Arbeit zu liefern, die sowol in Bezug auf die Beobachtungen wie auf die Widergabe des Beobachteten als zuverlässig gelten kann: sie dürfte wol das Beste sein, was bisher über die Aussprache des heutigen Portugiesisch geschrieben worden ist. Durch mangelhafte allgemein phonetische Vorbildung des Verfassers sowie durch eine nicht glückliche Transskription ist der Wert eines sonst recht verdienstlichen Werkes von Leite de Vasconcellos, O Dialecto Mirandez. Contribuição para o estudo da dialectologia romanica no dominio glottologico hispano-lusitano (Porto 1882, S. Schuchardt, Litteraturblatt IV, 108) leider beeinträchtigt worden. — Eine gute Darstellung des modernen Portugiesisch, die freilich im Grunde nur praktische Ziele verfolgt, enthält die Nouvelle Méthode pour apprendre la langue portugaise, von F. de Lancastre (Leipzig 1883), die demjenigen, welchem zunächst nur um Aneignung der heutigen Sprache zu thun ist, von allen Grammatiken am meisten empfohlen werden muß.

Auch für das Portugiesische haben wir noch den völligen Mangel eines wirklich wissenschaftlichen Wörterbuchs zu beklagen. Von allen Inventarisierungen des modernen portugiesischen Wortschatzes dürfte als die brauchbarste die von Ant. de Moraes Silva zu bezeichnen sein: Diccionario da Lingua Portugueza (7. Ausg. Lissabon 1877. 8.). Von portugiesisch-deutschen Wörterbüchern sei das von Bösche hier erwähnt. Von ältern lexikographischen Versuchen nenne ich nur einen aus dem Ende des vorigen Jahrhunderts, der noch heute entschieden wissenschaftlichen Wert beansprucht und daher auch neu wider aufgelegt wurde; ich meine den Elucidario das palavras, termos e frases que em Portugal antiguamente se usárão e que hoje regularmente se ignorão: obra indispensavel para entender sem erro os documentos mais raros e preciosos, que entre nós se conservão p. por Fr. Ioaquim de Santa Rosa de Viterbo (Lissabon 1798. 9; ein neuer, aber schlechter Abdruck erschien ebd. 1865).

Den Übergang von der Iberischen Halbinsel nach Italien möge Sardinien bilden mit seinem höchst eigenartigen, unter allen neulateinischen Sprachen altertümlichsten*) romanischen Idiome, das man zwar bisher gewöhnlich zu den italienischen Dialekten zu rechnen pflegte, neuerdings aber angefangen hat, als selbständiges romanisches Idiom neben dem Italienischen zu betrachten, wie man eine ähnliche selbständige Stellung jetzt auch dem Katalanischen neben dem Provenzalischen einräumt (s. oben S. 458). Die drei**) sardinischen Mundarten, das Logudoresische in der Mitte, das Campidanesische im Süden,

*) Vgl. z. B. die Erhaltung von ĭ neben ē, ŭ neben ō, während in den übrigen romanischen Sprachen ĭ mit ē, ŭ mit ō qualitativ zusammenfielen.

**) Eigentlich vier: allein die vierte, das Algheresische, ist ein im M.-A. importiertes Ka-

das Galluresische im Norden (letzteres stark mit korsischen und italienischen Elementen gemischt), haben wegen ihrer interessanten Eigenartigkeit schon früh Forscher angezogen, so auch einheimische Gelehrte. Unter den letzteren zeichnete sich vor allen Spano aus, dem wir ein Vocabolario sardo-italiano (Cagliari 1852) und eine Ortografia Sarda ossia Grammatica della lingua Logudorese (ebd. 1840) verdanken, beides noch heute Werke von Wert und Bedeutung, wenigstens als Materialiensammlungen. In knappen aber meisterhaften Zügen hat dann Ascoli die Hauptcharakteristika des modernen Sardisch in einer Note Archivio glott. ital. II, S. 133 ff. zusammengestellt, während Delius in seiner Bonn 1868 erschienenen, jetzigen Ansprüchen freilich nicht mehr ganz genügenden Abhandlung (Der Sardinische Dialekt des 13. Jhs.) eine Darstellung des Alt-Sardischen (speziell des Dialekts von Sassari im Jahre 1316) zu geben versuchte. Eine umfassendere, zugleich historische Untersuchung des sardinischen Idioms alter und neuer Zeit auf Grund eines reichen und guten Materials (bes. Urkunden) wurde vor kurzem durch Gustav Hofmann unternommen, der die Resultate seiner Forschungen in seiner trefflichen Arbeit Die logudoresische und campidanesische Mundart (Straßburger Diss. 1885) niedergelegt hat. Im Vergleich mit dieser fleißigen und gründlichen Arbeit muß Della Barbas Progr. Sul parlare dei Sardi (Reggio d'Emilia 1880) als unzulänglich bezeichnet werden. — Über eine einzelne höchst interessante Erscheinung, welche das Sardinische mit einigen mittel- und süditalienischen Mundarten gemein hat*), schrieb vorzüglich H. Schuchardt Rom. III: Les modifications syntactiques de la consonne initiale dans les dialectes de la Sardaigne, du centre et du Sud de l'Italie. Ferner möge man noch die vom Prinzen Louis-Lucien Bonaparte gesammelten Materialien vergleichen, die derselbe in mehreren Arbeiten veröffentlicht hat; ich nenne seine Osservazioni sulla pronúnzia del dialetto sassarese (London 1866), Initial Mutations in the Living Celtic, Basque, Sardinian and Italian Dialects (Transact. of the Phil. Soc. 1882—84).

In Italien läßt sich seit etwa zwei Jahrzehnten eine außerordentlich rege und von schönen Erfolgen belohnte Thätigkeit für Erforschung heimischer Sprache und Litteratur beobachten. Diesen Studien erwuchs durch das Interesse, welches die italienische Regierung an denselben nahm, eine ganz besondere Förderung: Professuren, sei es für romanische Philologie sei es für italienische Sprach- und Litteraturkunde, wurden an verschiedenen Universitäten des Landes gegründet und mit den tüchtigsten Kräften besetzt; und aus den Hörsälen der Universitäten ging in der Folge eine ansehnliche Schar junger Gelehrter hervor, die an den Lyceen und sonst ringsum im Lande wirken und ihre Mußestunden italienischen Sprach- und Litteraturstudien widmen. Eine Reihe von Zeitschriften weiteren und engeren Programms (s. oben S. 413), sowie eine reiche Fülle von Einzelpublikationen legen ein beredtes Zeugnis ab von dem für die in Frage stehenden Studien erwachten Eifer. Und wenn auch noch vieles, ja sehr vieles hier zu thun übrig bleibt, so verdanken wir diesem Eifer doch bereits eine Menge so vortrefflicher Leistungen, daß auf der Grundlage derselben ein weiterer erfolgreicher Ausbau der italienischen Philologie erwartet werden darf.

Einen Überblick über die Entwickelung italienischer Sprache und Litteratur von den ältesten Zeiten bis auf unsere Tage gewähren verschiedene Handbücher und Chrestomathien. Von diesen ist auch noch heutzutage A. Eberts Handbuch der italienischen Nationallitteratur (2. Ausg. Frankfurt 1864) als eines der besten zu empfehlen: eine historisch geordnete Anthologie der Poesie und Prosa, begleitet von einem Abriß der italienischen Litteraturgeschichte. Eine recht reichhaltige Auswahl aus der italienischen Litteratur aller Zeiten und aller Gattungen, ebenfalls mit litterarhistorischen Bemerkungen ver-

talanisch, das hier dann einen eigenen Entwickelungsgang nahm. S. Morosi: L' odierno dialetto catalano di Alghero in Sardegna in den Miscell. Caix-Canello (Florenz, Le Monnier).

*) Es handelt sich um die verschiedene Gestaltung der wortanlautenden Konsonanten, bedingt durch den Charakter des vorhergehenden Auslauts: sas *c*osas, aber una *g*osa, sos *p*overos, aber su *b*overu, sos *t*empos, aber su *d*empu u. s. w.

sehen, bieten auch Tallarigo und Imbriani in ihrer Nuova crestomazia italiana (Neapel Morano 1882 ff.). Leider fehlt es für die ältere Litteratur an einem Handbuche, das dem jetzigen Stande der Wissenschaft und den heutigen Anforderungen an Textbehandlung entspräche. Die vorhandenen Werke genügen nur in beschränktem Maße: ich nenne von älteren Publikationen Nannuccis (Florenz 1878 in 3. Aufl. erschienenes) Manuale della letteratura ital. del primo secolo, ferner die Poeti del primo secolo della lingua italiana von Valeriani und Lamprebi (1816). Während die bisher genannten Werke im großen ganzen alles Mundartliche ausschließen und somit demjenigen, der an der Hand der Lektüre zugleich auch in die Entwickelungsgeschichte italienischer Sprache und Dialekte eindringen möchte, kaum genügen, hat Bartoli in seiner Crestomazia della poesia italiana del periodo delle origini (Turin, Löscher 1882) sich bei Auswahl der Texte nicht bloß durch litterarhistorische sondern in gleicher Weise durch sprachgeschichtliche Gesichtspunkte leiten lassen: er giebt Proben des Schrifttums der verschiedenen älteren italienischen Dialekte, des Norditalienischen, Toskanischen, Umbrischen, Sicilianischen &c. Leider ist jedoch die Textbehandlung bei Bartoli eine so wenig befriedigende, das dadurch die Brauchbarkeit des Buches, trotz seiner erwähnten Vorzüge, stark in Frage gestellt wird. Als ein trauriges Machwerk, das der deutschen Wissenschaft nicht zur Ehre gereicht, muß J. Ulrichs Altitalienisches Lesebuch XIII. Jahrhundert (Halle 1885) bezeichnet werden, zumal es sich an Bartolis Chrestomathie in einer fast ans Unerlaubte grenzenden Weise anlehnt. Hoffentlich erscheint bald die von Monaci in Aussicht gestellte Crestomazia italiana dei primi secoli (Città di Castello, Lapi), um endlich eine wirklich vorhandene Lücke in der Reihe unserer romanistischen Hilfsbücher auszufüllen*).

Über die Anfänge der italienischen Sprache orientiert, die Ansichten von Diez, Caix und andern kurz zusammenfassend, Luigi Morandi in seinem kleinen Schriftchen Origine della lingua italiana (Città di Castello 1883), ohne freilich die vielen noch unbeantworteten Fragen der italienischen Sprachgeschichte durch eigne Forschung ihrer endgültigen Lösung irgend näher zu bringen. Was die sonstigen in Kürze orientierenden Arbeiten anlangt, so sei hier noch einiger Schriften von N. Caix gedacht, die zu ihrer Zeit fördernd, auch heute noch nicht ohne Nutzen gelesen werden: Die Streitfrage über die italienische Sprache (in Hillebrands Italia III S. 121 ff.); La formazione dell' italiano dopo le ultime ricerche (in Nuova Antologia 1874); Saggio sulla storia della lingua e dei dialetti d'Italia con un' introduzione sopra l' origine delle lingue neolatine (Parma 1872).

Eine historische Grammatik des Italienischen, die den jetzigen Anforderungen der Linguistik entspräche, fehlt noch. Der Anfänger wird gut thun, nachdem er sich (etwa mit Hilfe von Mussafias Italienischer Sprachlehre in Regeln und Beispielen für den ersten Unterricht bearbeitet; Wien, Braumüller, schon über 20 Aufl.) einige Kenntnis des Modern-Italienischen angeeignet hat, zunächst die auf das Italienische bezüglichen Partien von Diezens Romanischer Grammatik zu studieren. Für das weitere Studium muß noch immer Blancs Grammatik der italienischen Sprache (Halle 1844) empfohlen werden; wenn auch die linguistische Methode, die Begriffe von Sprachentwickelung, die Anschauungen betreffs der Bedeutung der Lautlehre für die Grammatik und vieles andere in Blancs Arbeit als durchaus veraltet bezeichnet werden muß, so ist dieselbe dennoch wegen der Reichhaltigkeit der darin gewissenhaft registrierten Materialien noch immer ein unumgängliches Hilfsmittel für das wissenschaftliche Studium der italienischen Sprache. Der Anhang enthält eine Metrik. Von neueren Arbeiten verdient mit Lob

*) Von umfänglicheren Sammelpublikationen seien hier noch zwei wegen ihrer Bedeutung für italienische Sprach- und Litteraturgeschichte erwähnt: die Collezione di opere inedite o rare dei *primi tre secoli della lingua* und die Scelta di curiosità letterarie inedite o rare dal secolo XIII al XVII, beide bei Romagnoli in Bologna erscheinend, erstere bereits über 100, letztere sogar schon über 200 Bände zählend.

genannt zu werden Vockeradts Lehrbuch der italienischen Sprache (Berlin, 1878); wir erhalten darin zwar auch keine eigentlich historische Grammatik, wol aber sehr reiche Zusammenstellungen der sprachlichen Thatsachen aus den Litteraturdenkmälern aller Zeiten, ohne daß dabei auf Fragen der Genesis und Entwickelung weiter eingegangen wird: die Syntax ist das Vollständigste und Gründlichste, was bisher in dieser Richtung veröffentlicht wurde. Eine brauchbare Darstellung des Modern-Italienischen enthält R. Fornaciaris Grammatica dell' uso moderno (Florenz, Sansoni 1879 ff., ein Band Formenlehre und Metrik, ein zweiter Band Syntax). Desselben Verfassers Grammatica storica della lingua italiana (Turin 1872) will schon nach einer Angabe auf dem Titelblatt nichts weiter sein, als ein Auszug aus Diezens romanischer Grammatik. Auch die italienische Grammatik von Demattio (3 Hefte: Fonologia-Morfologia-Sintassi, Innsbruck 1875. 76. 77.) sowie Baragiolas Ital. Grammatik mit Berücksichtigung des Lateinischen und der romanischen Schwestersprachen (Straßburg 1880) schließen sich in Bezug auf das Gute, was sie enthalten, so nahe an Diez an, daß man besser statt derselben gleich Diezens Werk zur Hand nimmt, zumal das, was sie an selbständiger Arbeit bieten, unbrauchbar ist. Was endlich Reinhardstöttners Theoretisch-praktische Grammatik der italienischen Sprache speziell für Studierende und Kenner der antiken Sprachen (München 1880) anlangt, so darf man in derselben trotz der im Titel enthaltenen Andeutungen keine wissenschaftliche Behandlung des Stoffes suchen. Die Grammatik verfolgt im wesentlichen praktische Ziele, dürfte aber selbst dafür wegen der großen Menge von Fehlern, welche sie enthält, kaum zu empfehlen sein.

Für einzelne Partien der historischen Grammatik des Italienischen besitzen wir bereits vorzügliche Vorarbeiten. Unter diesen ist vor allem eine Arbeit des schon oben erwähnten Nap. Caix zu erwähnen, sein trefflicher und in vieler Beziehung grundlegender Beitrag zur Geschichte des ältesten Italienischen, den er u. d. Titel Le origini della lingua poetica italiana (Florenz 1880) veröffentlichte*). Von demselben Verfasser nenne ich gleich hier noch ein paar kleinere Abhandlungen: Le alterazioni generali nella lingua italiana (Riv. di fil. rom. II, 71 ff.), wo über Erscheinungen wie Assimilation, Dissimilation, Analogie, Volksetymologie ꝛc. im Italienischen gehandelt wird; ferner seine Osservazioni sul vocalismo italiano (Florenz 1875), wozu die Schrift seines Gegners Joh. Storm, Remarques sur les voyelles atones du latin, des dialectes italiques et de l'italien (Mémoires de la soc. de ling. de Paris II, 80 ff.) zu vergleichen sind. Über die betonten Vokale und ihre Geschichte schrieb U. A. Canello, Il vocalismo tonico italiano (Riv. di fil. rom. I, 207 ff.; Ztschr. f. rom. Phil. I 510 ff.); dazu vgl. Fr. D'Ovidio, Giorn. di fil. rom. I, 69 ff. Der letztere untersuchte eine interessante Erscheinung des italienischen Konsonantismus in Delle voci italiane che raddoppiano una consonante prima della vocale accentata (Rom. VI, 199 ff., dazu Schuchardt, ebd. S. 593 ff.). Ins Gebiet der italienischen Lautlehre gehört endlich auch die äußerst fördernde Arbeit von U. A. Canello über die Allótropi italiani (Arch. glott. ital. III, S. 285 ff.), d. i. über die lautlichen Doppelgestaltungen eines und desselben lateinischen Wortes im Italienischen und über die Gründe dieser Doppelgestaltung (s. o. S. 430). — Für die italienische Formenlehre bot V. Nannucci, wenn man von seinen heute meist veralteten sprachhistorischen Räsonnements und Erklärungsversuchen absieht, einige noch heute recht brauchbare Materialiensammlungen in drei großen Werken über Deklination und Konjugation: Teorica dei nomi della lingua italiana (Florenz 1852); Analisi critica dei verbi italiani (ebd. 1844); Saggio del prospetto generale di tutti i verbi anomali e difettivi sì semplici che composti (ebd. 1853). Einer sehr fördernden und neues

*) Dazu vgl. H. Zehle, Laut- und Flexionslehre in Dantes Div. Commedia (Straßb. Diss. 1885), Zingarelli, Parole e forme della Div. Comm. aliene dal dial. fiorentino (Studj di fil. rom. I), B. Wiese, Über die Sprache des Tesoretto Brunetto Latinis (Berl. Diss. 1885).

Licht verbreitenden Arbeit über das italienische Nomen von Fr. D'Ovidio wurde schon oben S. 423 gedacht. Zur Pronominalflexion vergleiche man einige kleine aber wichtige Abhandlungen von Gröber: Lo li il i im Altitalienischen (Ztschr. I, 108 ff.); Gli egli ogni (ebd. II, 594); ferner Caix im Giornale di fil. rom. I, 43 ff.; II, 1 ff. — Über Präsensbildung im Italienischen (Stammabstufung) handelt Mussafia n den Sitzungsberichten der Wiener Akademie 39 und Caix Giorn. di fil. rom. II, 10.

Wie in keinem zweiten romanischen Lande blühen in Italien die dialektologischen Forschungen, vor allem dank der energischen Initiative und unermüdlichen Thätigkeit Ascolis: seinem beweglichen Geiste verdanken dieselben vorwiegend Anregung und Direktive. Sein oben S. 413 erwähntes Archivio glottologico italiano bildet heute das Centrum dieser Studien: was die deutsche Philologie trotz mehrfach gemachter Anläufe bisher nicht erreicht hat, ein Organ für heimatliche Mundartenkunde, Italien besitzt es in jenem Archivio. Nach dem Muster der Ascolischen Arbeiten, zumal seiner Saggi Ladini (s. u. S. 469), sind von seinen teils direkten, teils indirekten Schülern zahlreiche dialektologische Untersuchungen unternommen worden, die zusammen genommen mit den früheren, zumeist aus patriotischen Antrieben oder praktischen Bestrebungen hervorgegangenen Arbeiten, den zahlreichen Vokabularien*) ꝛc. wol imstande sind, ein hinreichendes Bild von der Vielgestaltigkeit der italienischen Sprache zu geben. Außerhalb Italiens hat sich vor allen Ad. Mussafia in Wien um die italienische Dialektologie große, denen Ascolis gleichwertige Verdienste erworben, besonders durch seine Studien über den Stand der italienischen Mundarten im Mittelalter. — Wem es zunächst daran liegt, sich einen Gesamtüberblick über die Hauptcharakteristika der italienischen Dialekte zu verschaffen, der lese Ascolis klare und bündige Auseinandersetzungen in seinem Aufsatze L' Italia dialettale (Archiv. glott. ital. VIII, S. 98 ff.; zugleich in der Encyclopaedia Britannica). In etwas anderer Weise gewähren einen Gesamtüberblick über die italienischen Dialekte die Proben derselben, die man in Papantis I parlari italiani in Certaldo alla festa del centenario di Boccaccio (Livorno, Vigo 1875) findet, ein Buch, das die 9. Novelle des ersten Tages aus Boccaccios Decameron in mehrere hundert italienische Dialekten übersetzt enthält. Eine ähnliche, wenn auch nicht in gleichem Maße zuverlässige Sammlung von Dialektproben bietet die Raccolta dei dialetti italiani con illustrazioni etnologiche von Zuccagni-Orlandini (Florenz 1844); Proben endlich einer bestimmten Dialektgrupppe (der lombardisch-piemontesisch-emilianischen) sehe man in Biondellis I dialetti gallo-italici (Mailand 1853).

Die in dem an letzter Stelle genannten Werke Biondellis behandelten drei Mundarten läßt man neben den italienischen Dialekten im engeren Sinne des Wortes gern eine selbständige Gruppe für sich bilden, zu welcher einige Gelehrte auch noch das Ligurische zu rechnen pflegen: man bezeichnet diese Gruppe als Gallo-italische, weil sie gewisse charakteristische Züge mit den auf gallischem Boden gesprochenen romanischen Idiomen, dem Provenzalisch-Französischen gemeinsam hat. Verschiedene Dialekte dieser Gruppe sind bereits in trefflicher Weise erforscht. Gab Biondelli ein Bild des jetzigen Standes dieser Mundarten, so sucht Ad. Mussafia in seinem Beitrag zur Kunde der norditalischen Mundarten des 15. Jahrh. (Denkschriften der Wiener Akad., phil.-hist. Klasse 1873) in die ältere Entwickelungsgeschichte jener und benachbarter (z. B. der venezianischen) Dialekte einzudringen**). Demselben Mussafia verdanken wir eine treffliche Darstellung der romagnolischen Mundart (Sitzungs-Ber. der Wiener Akad. LXVII, S. 653 ff.), sowie eine gleich vorzügliche Untersuchung über die altmailändische Mundart nach

*) Über diese orientiert Alberto Bacchi Della Lega, Bibliografía dei Vocabolari ne' dialetti italiani. Bologna 1879; ich lasse dieselben daher hier, um Raum zu sparen, unerwähnt. Vgl. auch Sachs in Herrigs Archiv 54 S. 274 ff.

**) Vgl. auch die Documenti inediti in antico dialetto italiano, die Bollati und Manno im Arch. stor. ital. 1878 publizierten.

Bonvesins Schriften*) (ebd. LIX, 1). Eine im ganzen wolgelungene Beschreibung des Modernmailändischen lieferte Salvioni in seiner Fonetica del dialetto moderno della città di Milano (Turin 1884). Einen wichtigen altlombardischen Text veröffentlichte W. Foerster u. d. T. Antica parafrasi lombarda di un testo di S. Grisostomo (Arch. glott. ital. VII, 1), weitere altlombardische Texte Salvioni (Arch. IX, 1). Eine an der Grenze des lombardischen und venedischen Dialektgebiets gesprochene Mundart behandelt gründlich Th. Gartner, Die judicarische Mundart (Sitzungs-Ber. der Wiener Akad. 1882). Altveronesisches (Giacomino da Verona) enthalten Mussafias Monumenti antichi di dialetti italiani (Sitzungs-Ber. der Wiener Akad. XLVI, 1); im altveronesischen Dialekt aus dem Anfang des 14. Jahrh. ist ferner eine Katharinenlegende geschrieben, die Mussafia (Wien 1874) edierte; für denselben Dialekt vergleiche man endlich Foerster, Un testo dialettale italiano del s. XIII (Giorn. di fil. rom. II, 44 ff.), Keller, Die Sprache des Venezianer Roland V⁴ (Straßburger Dissertation 1884**), Statuten einer Geißelbruderschaft in Trient aus dem 14. Jahrh., herausg. von Schneller (Innsbruck 1881). Für die Kenntnis des Altpiemontesischen sind wichtig die Gallo-italischen Predigten aus Cod. misc. lat. Taurinensis D. VI. 10 des 12. Jahrh., die Foerster in den Romanischen Studien IV, 1 ff. publizierte. Dem Ligurischen, das, wie bemerkt, bisweilen von den besprochenen gallo-italischen Mundarten gesondert wird, wies Ascoli seine Stelle an in dem lichtvollen Aufsatze Sul posto che spetta al ligure nel sistema dei dialetti italiani (Arch. glott. ital. II). Wichtige, die Kenntnis des Altligurischen fördernde Texte machten Lagomaggiore und Ive zugänglich (Rime genovesi, 13., 14. Jahrh. Arch. II, 2; Prose genovesi, 14., 15. Jahrh., ebd. VIII, 1; vgl. dazu Flechia, Arch. VIII, 3 (Annotazioni sistematiche)***).

Nicht zu den gallo-italischen, sondern zu den italienischen Mundarten im engeren Sinne gehört von oberitalischen Idiomen das moderne Stadtvenezianische. Wegen dieses eigenen Verhältnisses, in dem das Stadtvenezianische heute zum Italienischen steht, möge der Dialekt von Venedig überhaupt hier unter den italienischen Mundarten besprochen sein, obwol die Sprache von Venedig-Land und ebenso das alte Idiom der Stadt Venedig selbst weit mehr zur ladinischen Gruppe rechnet. Über den Dialekt von Venedig belehrt am besten Ascoli im Arch. glott. ital. I, S. 391 ff., über die ältere Sprache ebd. S. 448 ff. Die Kenntnis der letzteren wird durch eine ansehnliche Reihe altvenezianischer Texte vermittelt, welche bis in die erste Hälfte des 13. Jahrh. zurückreichen. Um die Erschließung dieser Quellen hat sich ganz besonders Ad. Mussafia verdient gemacht: ich nenne u. a. seine Ausgabe des Trattato „de regimine rectoris“ di Fra Paolino Minorita (Wien 1868), des Tristano in anticho dialetto di Venezia (Sitzungs-Ber. der Wiener Akad. LXIV). Einen höchst wertvollen Beitrag zur altitalienischen Dialektologie bot Ad. Tobler in der Edition einer altvenezianischen Übersetzung der Sprüche des Dionysius Cato und der dieser Ausgabe vorangeschickten grammatischen Abhandlung (Abh. der Berliner Akademie 1883). Von demselben Gelehrten sei hier gleich eine weitere in gleicher Hinsicht wichtige und in gleicher Weise ausgestattete Publikation erwähnt: Das Buch des Uguçon da Laodho (ebd. 1884). Über weitere altvenezianische Litteratur vgl. Ascoli a. a. O. und ferner seine dialektologischen Bemerkungen zu der von A. Ceruti veröffentlichten altvenezianischen Kaiserchronik (Arch. glott. ital. III). — Von Arbeiten über mittelitalische Dialekte sei hier nur genannt: L. Hirsch, Laut- und Formenlehre des Dialekts von Siena (Ztschr. IX). Zahlreicher und zum Teil vorzüglich sind die Arbeiten, welche sich mit dem Süditalienischen (speziell

*) Eine Ausgabe dieser für die ital. Dialektkunde so wichtigen Schriften, besorgt von Mussafia und Monaci, befindet sich unter der Presse.

**) [Vgl. jetzt auch W. Meyers Franco-Ital. Studien in Ztschr. IX].

***) Für das Norditalische vgl. auch B. Malfatti, Degli idiomi parlati anticamente nel Trentino e dei dialetti odierni (Giorn. di fil. rom. I, S. 119).

Neapolitanischen) und dem hiermit zunächst verwandten Sicilianischen beschäftigen. Für unsere Kenntnis des ältern Standes der süditalienischen Mundarten sind von Bedeutung zwei neuere Publikationen Ad. Mussafias: seine Ausgaben eines altneapolitanischen Regimen Sanitatis und einer jener Dialektgruppe gleichfalls angehörenden Katharinenlegende*) (Sitzungs-Ber. der Wiener Akad. CVI und CX), beide versehen mit einer grammatischen Einleitung, in der man alles irgendwie sprachlich Beachtenswerte zusammengestellt findet. Einen der nördlichsten Dialekte der neapolitanischen Gruppe, den von Campobasso, beschrieb Fr. D'Ovidio in vorzüglicher Weise: La fonetica del dialetto di Campobasso (Arch. glott. ital. IV); in gleicher Weise verdient die Arbeit G. Morosis über den Vokalismus des Dialekts von Lecce (ebd.) empfohlen zu werden**). — Über das Sicilianische orientiert in Kürze Ascoli im Arch. glott. ital. II, 145 ff. Weitere Belehrung findet man über das Modernsicilianische in Avolios, freilich nicht immer zuverlässiger Introduzione allo studio del dialetto Siciliano (Noto 1882); vgl. desselben Verfassers Canti popolari di Noto (Noto 1875, S. 1—118 gramm. Einl.). Wentrups Programmarbeit Beiträge zur Kenntnis des sicilianischen Dialekts (Roßleben 1880) ist wegen der darin enthaltenen Materialien brauchbar und belehrend, in methodischer Hinsicht jedoch und auch in vielen anderen Beziehungen nicht auf der Höhe der Wissenschaft. Ganz willkommene Beiträge zur sicilianischen Lautlehre älterer und neuerer Zeit sind die zwei Dissertationen von Pariselle und Hüllen: Die Sprachformen der ältesten sicilianischen Chroniken (Halle 1883) und Vokalismus des sicilianischen Dialekts (Bonn 1884). Über die altsicilianische Dichtersprache s. Gasparys Sicilianische Dichterschule (Berlin 1878). Vgl. endlich De Gregorios Fonetica dei dialetti gallo-italici di Sicilia (Arch. VIII, 304 ff.) und Morosis Bemerkungen dazu (ebd. 407 ff.).

Die lexikalischen Hilfsmittel fürs Studium der italienischen Sprache lassen noch manches zu wünschen übrig: auch hier mangelt es wie anderswo an einem wirklich wissenschaftlichen Wörterbuch, sei es des Italienischen in seiner gesamten Entwickelung, sei es für einzelne Perioden. Die Bemühungen der Accademia della Crusca zu Florenz um Schöpfung eines solchen wissenschaftlichen Wörterbuchs des Italienischen sind von keinem hervorragenden Erfolge gekrönt worden. Ihr „Vocabolario" (in der „Quinta Impressione" 1885 bis Band V, 3: Feudo gediehen) entspricht den heute zu stellenden Anforderungen in nur geringer Weise. Immerhin besitzen wir einige gute Inventarisierungen v. a. des modernen italienischen Sprachschatzes: ich empfehle besonders Rigutinis und Fanfanis Vocabolario italiano della lingua parlata (Florenz, neue Ausg. 1883), ein treffliches Hilfsmittel für das Studium des Italienischen: die Beispiele, welche zur Illustration der Bedeutung, des Gebrauchs u. s. w. der einzelnen Wörter dienen, sind allerdings nicht, wie man es in einem wissenschaftlichen Wörterbuch erwartet, italienischen Schriftstellern entnommen, sondern — wie im Wörterbuch der französischen Akademie — erfunden, gemacht; das Geschick und die Umsicht der Verfasser in dieser Richtung verdienen jedoch alles Lob. Vgl. auch Fanfanis Vocabolario della lingua ital. (neue Ausg. Florenz 1882). Ferner nenne ich als gut Tommaseos und Bellinis Dizionario della lingua italiana (Turin 1865 ff., 4 Bde.). Endlich sei erwähnt P. Petrocchis Novo Dizionario universale della lingua italiana (Mailand, Gebr. Treves), das vor kurzem in Lieferungen zu erscheinen angefangen hat: nach den bis jetzt vorliegenden Proben zu schließen, verspricht dieses italienische Wörterbuch eins der besten zu werden. Es unterscheidet sich von dem Rigutini-Fanfanischen Vocabolario wesentlich dadurch, daß es nicht nur die lingua parlata, lingua dell' uso, sondern auch (in einer gesonderten

*) Derselbe Text wurde zugleich mit vier weitern, welche unsere Kunde des ältern mundartlichen Schrifttums Süditaliens in willkommener Weise erweitern, veröffentlicht in Pèrcopos IV Poemetti sacri dei secoli XIV, XV (Scelta di curiosità letterarie CCXI).

**) Vgl. desselben Verfassers Arbeiten über die an den beiden äußerst südlichen Enden Italiens (Terra d'Otranto und Calabrien, Prov. Reggio) gesprochenen griech. Dialekte, u. a. I dialetti romaici del mandamento di Bova in Calabria (Arch. glott. ital. IV).

Rubrik) die ältere Sprache berücksichtigt, und bezüglich der Aussprache-Bezeichnung dürfte es die meisten italienischen Wörterbücher weit übertreffen. — Aus der Zahl der italienisch-deutschen Wörterbücher verdient besonders H. Michaelis' Vollständiges Wörterbuch der italienischen Sprache (Leipzig, Brockhaus, 2 Bde., 2. Aufl. 1885) genannt zu werden, von älteren Valentinis großes Italienisch-deutsches und deutsch-italienisches Wörterbuch (Leipzig 1831 ff., 4 Bde.).

Im Norden schließt sich an das italienische Sprachgebiet das der ladinischen oder rätoromanischen*) Idiome an. Man faßt unter diesem Namen heutzutage die Kette romanischer Dialekte zusammen, welche noch heute in Graubünden, Südtirol und Friaul, also in den südlichen Alpenthälern von den Quellen des Rheins bis ans adriatische Meer, gesprochen werden. Zwar bilden diese Idiome keine Einheit in dem Sinne wie z. B. die französischen und italienischen Dialekte: um eine solche Einheit zu bilden, fehlt ihnen das Band einer gemeinsamen Schriftsprache und gemeinsamen Volkstums. Trotzdem betrachtet man die in Frage stehenden Idiome wegen gewisser nur ihnen eigener Spracherscheinungen heute als eine selbständige romanische Sprachengruppe und hat mit Recht aufgehört, einzelne Dialekte dieser Gruppe, wie früher oft geschah, dem Italienischen zuzurechnen. Am besten und bequemsten unterrichtet man sich jetzt über das Ladinische und alle diese Gruppe angehenden Fragen in Theodor Gartners Rätoromanischer Grammatik (Heilbronn, Gebr. Henninger 1883), eine der vortrefflichsten Leistungen der letzten Jahre auf dem Gebiete der romanischen Sprachforschung. Neben dem Studium dieses Werkes wird aber niemand die Lektüre der klassischen Saggi ladini von Ascoli (Arch. glott. ital. I, Rom 1873) vernachlässigen dürfen, ein Werk, das nicht bloß für die Erforschung des Rätoromanischen bahnbrechend gewesen ist, sondern in gleicher Weise für die gesamte romanische Sprachforschung epochemachend wurde: in ihm war ein für lange Zeit bleibendes Muster gegeben für eine wirklich wissenschaftliche Behandlung der Lautlehre moderner romanischer Idiome. Gartner und Ascoli verdanken wir außer den genannten beiden Hauptwerken noch eine Reihe Spezialuntersuchungen über das Ladinische: ich nenne von Gartner seine gründliche Darstellung der Gredner Mundart (Linz-Heilbronn 1879), seine Programmabhandlung Sulzberger Wörter (Wien-Leipzig 1883), von Ascoli seinen Saggio di morfologia e lessicologia soprasilvana (Arch. VII, 406—602), der in gewissem Sinne als Fortsetzung und Ergänzung der Saggi ladini betrachtet werden darf; vgl. dazu die in demselben Bande des Archivio durch C. Decurtins veröffentlichten Quattro testi soprasilvani, die mit dem Saggio zusammengenommen ein vorzügliches Handbuch für den betreffenden Dialekt bilden. Von weiteren Beiträgen zur rätoromanischen Grammatik hebe ich hervor**): Schuchardt, Über einige Fälle bedingten Lautwandels im Churwälschen (Gotha 1870); Stengel, Vokalismus des lateinischen Elementes in den wichtigsten romanischen Dialekten von Graubünden und Tirol (Bonn 1868); Joh. Altons nicht immer streng wissenschaftliche, aber im ganzen gut orientierende Arbeit über die ladinischen Idiome in Ladinien, Gröden, Fassa, Buchenstein, Ampezzo (Innsbruck 1879, vgl. dazu Gartner, Rom. Stud. IV, 638 ff., und desselben Alton Beiträge zur Ethnologie von Ladinien; Innsbruck 1880); Jak. Stürzingers fördernde Dissertation über die Konjugation im Rätoromanischen (Winterthur-Zürich 1879); Mischi, Deutsche Wörter im Ladinischen (Gymn.-Progr., Brixen 1882). Vor allem muß hier der Thätigkeit Eduard Böhmers gedacht werden, der unter den deutschen Romanisten sich wol die größten Verdienste um Erforschung der ladinischen Mundarten erworben hat. Die verschiedenen Bände seiner „Romanischen Studien" enthalten teils von ihm selber, teils von seinen Mitarbeitern eine ansehnliche Reihe vorzüglicher Arbeiten auf dem Gebiete der rätoromanischen Sprach- und Litteraturkunde: ich nenne Heft III: Chanzuns Popu-

*) Vgl. über die obigen und andern Bezeichnungen Gartners gleich zu nennende Grammatik S. XIX.

**) Vgl. die Bibliographie bei Gartner S. XLV ff.

lares d'Engadina (hrsg. von Flugi), Der Ladinische Tobia (hrsg. von dems.); Heft VII: Praulas surselvanas (hrsg. von Decurtins); Churwälsche Sprichwörter (hrsg. von Böhmer); Prädikatskasus im Rätoromanischen (von dems.); Heft X: Nonsbergisches (von dems.), Grednerisches (von dems.); Heft XX: Verzeichnis rätoromanischer Litteratur (von dems.); Heft XXI: Die zehn Alter, eine rätoromanische Bearbeitung aus dem 16. Jahrh. (herausgeg. von Gartner); W. von Humboldt über Rätoromanisches. Nebst ungedrucktem von Mtth. Conradi (von dems.); Zum Prädikatskasus (von Böhmer). — Ein ganz besonderer Eifer wird seit einigen Jahren in Bezug auf Erschließung rätoromanischer Sprachquellen, d. h. Veröffentlichung rätoromanischer Texte entwickelt: Gelehrte wie Decurtins, A. von Flugi, V. Joppi, J. Ulrich u. a. entfalteten eine rege Thätigkeit auf diesem Gebiete, wovon verschiedene Bände der Zeitschrift für romanische Philologie, der Romania, des Archivio glott. italiano u. s. w. Zeugnis ablegen. Dem zuletzt genannten J. Ulrich verdanken wir auch eine Rätoromanische Chrestomathie in 2 Teilen (Halle, Niemeyer 1882 ff.) und eine Sammlung Rätoromanischer Texte (ebd. 1883 ff.): leider lassen aber beide Publikationen an Sauberkeit und Zuverlässigkeit sehr viel zu wünschen übrig, so daß ihre Verwendbarkeit sehr in Frage gestellt wird. — Von lexikalischen Hilfsmitteln für das Studium des Rätoromanischen erwähne ich Bas. Carigiets Bonn 1882 erschienenes Rätoromanisches Wörterbuch und O. Carischs Taschenwörterbuch der Rätoromanischen Sprache in Graubünden u. s. w. mit drei Nachträgen (Chur 1848—1852).

Wir kommen zum letzten und entlegensten Gebiet romanischen Sprachtums, zum Rumänischen. Dasselbe erfreut sich erst seit kurzer Zeit einer allseitigeren Berücksichtigung und wirklich wissenschaftlicher Behandlung, seitdem vor allem auch eine Reihe von einheimischen tüchtigen Gelehrten wie Hasdeu, Gaster, Tiktin u. a. angefangen hat, den Boden für die Forschung zu ebnen und zu bereiten. Wenn es auch wol vielfach die mit dem Studium des Rumänischen verbundenen eigenartigen Schwierigkeiten (ich verweise u. a. auf die verwickelten ethnographischen Verhältnisse, auf die bunte Zusammensetzung des rumänischen Sprachschatzes aus lateinischen, slavischen, türkischen, magyarischen, albanesischen Elementen) waren, welche die außerrumänischen Romanisten oft abschreckten, dies Forschungsgebiet zu betreten, so war doch andererseits eine regere Beteiligung der letzteren lange Zeit geradezu unmöglich, weil viele, ja die meisten Sprachquellen denselben völlig unzugänglich waren: die ältere Litteratur war entweder noch bloß handschriftlich oder in nur wenigen Drucken zugänglich, ja gewisse Dialekte, die — wie das Istro- und Macedorumänische — keine eigentliche geschriebene Litteratur aufzuweisen haben, konnten nur von dem studiert werden, der an Ort und Stelle ging. Trotz aller dieser und anderer Schwierigkeiten hat die Erforschung rumänischer Sprache und Litteratur in den letzten Jahren einen erfreulichen Aufschwung genommen, dem eine Reihe zum Teil bedeutender Erscheinungen zu danken ist.

Zur ersten Einführung in rumänische Sprache und Schrifttum ist Emile Picots kleine Sammlung rumänischer Texte geeignet, welche derselbe u. d. T. Documents pour servir à l'étude des dialectes Roumains in der Revue de linguistique V, S. 275 ff. (Paris 1873; auch separat) veröffentlichte, wozu man desselben Picot Leçon d'ouverture du cours de langue et de littérature roumaines (in der gleichen Revue VIII, S. 167 ff.) vergleichen mag. Weiteres Material an Texten des 16. und 17. Jahrh. bietet T. Ciparius Crestomatia sau analecte literare (Blasiu 1858), welche Lesestücke aus siebenbürgischen Drucken des 16., aus siebenbürgischen, walachischen, moldauischen und sonstigen Drucken des 17. Jahrh. enthält*). Besonders hat sich Hasdeu um Erschließung rumänischer Sprachquellen, vor allem älterer Zeit, verdient gemacht. Ich kann hier nur einige seiner vielen hierher gehörigen Publikationen namhaft machen: Archiva istorică a Românieĭ (4 Bde., Bukarest 1865—1867); Cuvente den bătrâni, Bd. I: Limba română vorbită între 1550—1600 (Bukarest 1878; enthält Ur-

*) Eine rumänische Chrestomathie ist auch von M. Gaster (Bukarest) in Aussicht gestellt.

kunden aus den Jahren 1571—1636, eine Wörtersammlung aus slavischen Urkunden des 16. Jahrh., ein Glossar vom Beginn des 17. Jahrh., und die Chronik Mihail Moxas vom Jahre 1620). Bd. II: Cărtile poporane ale Romănilor în secolul XVI. Studiŭ di filologiă comparativă (Bukarest 1879, enthält rumänische Texte des 16. Jahrh.). Dazu erschien im selben Jahre Suplementul la tomul I mit Aufsätzen von Hasdeu, Schuchardt, Gaster, Bariti ꝛc. Außerdem veröffentlichte Hasdeu — abgesehen von einer Reihe Einzelpublikationen, die hier nicht alle erwähnt werden können — zahlreiche Texte, sowie selbständige Beiträge zur rumänischen Philologie in der von ihm herausgegebenen Zeitschrift Columna luĭ Traĭanŭ: Revista mensuală pentru istoriă, linguistică si psicologia poporană (Bukarest 1870 ff.): diese Zeitschrift ist für den, der sich eingehender mit rumänischer Sprache und Litteratur befassen will, eins der wichtigsten Hilfsmittel, dessen niemand wird entraten können*).

Bevor ich zur Besprechung der eigentlich sprachwissenschaftlichen Werke über das Rumänische übergehe, sei hier noch einiger Arbeiten gedacht, welche über die schwierigen und daher viel umstrittenen Fragen der rumänischen Ethnographie, über Ursprung und älteste Geschichte der Rumänen handeln, Fragen, die mit der Geschichte der rumänischen Sprache in innigem Zusammenhang stehen. Solcher ethnographischen Untersuchungen giebt es eine außerordentlich große Zahl: ich sehe dabei natürlich von den vielen Arbeiten Einheimischer ab, die von außerwissenschaftlichen, politisch-patriotischen Interessen diktiert sind, und beschränke mich auf die Nennung einiger weniger wirklich wissenschaftlicher Forschungen. Zwei einander völlig entgegengesetzte Standpunkte nehmen in der Beurteilung des Ursprungs der Rumänen Rösler und Jung ein: während der erstere die schon früher ausgesprochene Hypothese von der Einwanderung der heutigen Rumänen aus andern Gebietsteilen**) durch neue Gründe zu stützen sucht, verficht der letztere die Ansicht, daß das heutige Gebiet der Rumänen von Anfang an das ihrige gewesen wäre. Vgl. Rösler, Rumänische Studien (Leipzig 1871) und Jung, Die Anfänge der Rumänen (Ztschr. f. d. österr. Gymnasien 1876), sowie desselben Römer und Romanen in den Donauländern. Historisch-ethnographische Studien (Innsbruck 1877). Aus der Zahl der neuern Arbeiten hebe ich nur Hunfalvy, Ethnographie von Ungarn (Budapest 1877, S. 334 ff.), H. Schwicker, Die Herkunft der Rumänen (Ausland 1877, 1878, 1879), beide Anhänger der Röslerschen Theorie, ferner J. L. Pič, Die Abstammung der Rumänen (Leipzig 1880) und L. Diefenbachs kurz belehrende Völkerkunde Osteuropas (Darmstadt 1880) hervor. Vom Ursprung der Rumänen und der Bildung der rumänischen Sprache handelt auch Hasdeu in seiner Istoria critică a Romănilor (I, 2. Aufl. Bukarest 1875, II, ebd. 1874); über die ethnographischen Verhältnisse der Macedorumänen vergleiche E. Picots Resumé Les Roumains de la Macedoine (Paris 1875, in der Revue d'anthropologie IV, S. 385 ff.).

Die bisher erschienenen rumänischen Grammatiken verfolgen meist praktische, zu einem nur geringen Teil wissenschaftliche Ziele. Ich nenne von der letzteren Art vor allen T. Ciparius nützliche Gramatica limbei romane (I: Laut- und Formenlehre, Bukarest 1870, II: Syntax, ebd. 1877) und desselben Verfassers Principii de limbă si de scriptură (Blasiu 1864); das letztere Werk enthält S. 101 ff. auch eine Bibliographie der älteren rumänischen Litteratur. Weitere Grammatiken veröffentlichten Barcianu (Hermannstadt 1862), Blazewicz (Lemberg 1844), Circa (Bukarest 1878), Clemens (Hermannstadt 1836), Piltia (Brasovu 1881), Pumnul

*) Ich verweise hier auf zwei weitere Zeitschriften von ähnlicher Bedeutung für die rumänische Philologie: die von J. Negruzzi in Jassi 1867 ff. herausgegebenen Convorbiri literare und die seit 1883 zu Bukarest erscheinende Revista pentru Storie, Archeologie si Filologie hrsg. von G. G. Tocilescu mit Beiträgen von Gaster, Lambrior u. a. m.

**) „Die Heimat der heutigen Rumänen könne nur im Süden der Donau gesucht werden, von wo dieselben erst gegen Anfang des XIII. Jahrhunderts in die nördlichen Gegenden einzuwandern und einen Staat zu gründen begonnen hätten". Gaster, Ztschr. f. rom. Phil. II, 470.

(Wien 1864), Strajan (Bukarest 1880) u. a. m. Die Aufgaben einer wissenschaftlichen Grammatik des Rumänischen zeichnete Hasdeu in seiner Vorlesung Principie de filologia comparativă ario-europea cu aplicatium la istoria limbei române (Bukarest 1875). Wie an dieser Stelle, so hat Hasdeu des öfteren seinen Anschauungen über die Prinzipien der Sprachwissenschaft Ausdruck gegeben; er verfährt bei Beurteilung der rumänischen Sprachgeschichte nie einseitig, sondern stellt sich stets auf den umfassenderen Boden der allgemeinen Linguistik, der vergleichenden indogermanischen Sprachforschung; vgl. u. a. Cuvente den bătrâni III. Istoria limbeĭ române P. I: Principiĭ de linguistică, ca introducere la „Istoria limbeĭ române“ F. 1: Conspectul sciintelor filologice. Linguistica in genere (Bukarest 1881); ferner Studie de sciintza limbeĭ (in Columna luĭ Traĭanŭ. Neue Serie III, 1882), endlich die Einleitung zu dem unten besprochenen Rumänischen Wörterbuch.

Fehlt es auch an einer wissenschaftlichen Gesamtgrammatik des Rumänischen, so besitzen wir doch in einer ansehnlichen Zahl Einzeluntersuchungen treffliche Vorarbeiten zu einer solchen. Ich sehe auch in der folgenden Zusammenstellung von den vielen, meist bedeutsamen Beiträgen Hasdeus, die derselbe in seiner Columna luĭ Traĭanŭ veröffentlichte, ebenso von den in der Revista etc. enthaltenen Artikeln ab, da eine Aufzählung derselben zu viel Raum in Anspruch nehmen würde. Von ganz hervorragender Bedeutung sind die Forschungen Miklosichs über das Istro- und Macedo-rumänische, seine Istro- und macedorumunischen Sprachdenkmäler, welche er unter Mitwirkung von Ant. Ive und Th. Gartner Wien 1881 und 1882 in zwei Heften veröffentlichte (S.-A. aus den Denkschriften der Wiener Akademie), sowie die sich daran anschließenden Beiträge zur Lautlehre der rumunischen Dialekte (Sitzungs-Ber. der Wiener Akad. Bd. 98—102, auch separat). Über die in Frage stehenden rumänischen Mundarten*) vergleiche noch die älteren Arbeiten von Miklosich, Die istrischen Rumänen (Dschr. der Wiener Akad. XII, S. 55 ff.), Joan Maiorescu, Itinerar in Istria si vocabular istriano-roman. (Jassi 1874)), ferner M. G. Boĭagi, Romanische oder macedowalachische Sprachlehre (2. Aufl. Bukarest 1863) und Petrescu, Mostre de dialectul macedo-romîn (ebd. 1880) — Zwei höchst wichtige Kapitel der rumänischen Lautlehre (die Diphthonge ĕa und ĭa; Einfluß von ș und j auf benachbarte Vokale) untersuchte in gründlicher und vielfach abschließender Weise H. Tiktin in seinen Studien zur rumänischen Philologie I (Leipzig 1884), wozu die ältere Arbeit von Ad. Mussafia, Zur rumänischen Vokalisation (Wien 1868, Sitzungs-Ber. der Akad. LVIII) zu vergleichen ist, dessen Aufstellungen zum Teil durch Tiktin Berichtigung und Ergänzung erfahren. Weitere wertvolle Beiträge zur Lehre vom rumänischen Vokalismus sind dem unserer Wissenschaft leider zu früh entrissenen A. Lambrior zu danken: derselbe handelt Romania VII, S. 85 ff. über die Geschichte von lateinischem ĕ im Rumänischen; Rom. IX, S. 99 ff., 366 ff., X, 346 ff. über die der betonten Vokale. Géorgians Essai sur le vocalisme Roumain (Leipz. Diss. 1876) steht den genannten Arbeiten an Wert weit nach, war aber trotzdem zu seiner Zeit ganz dankenswert. Zwei vortreffliche Arbeiten über Fragen des rumänischen Konsonantismus lieferten M. Gaster und der genannte A. Lambrior; ersterer giebt Ztschr. f. rom. Phil. II, 355 ff. eine Geschichte der rumänischen Gutturalreihe unter Berücksichtigung der lateinischen und außerlateinischen Elemente der rumänischen Sprache, letzterer untersucht Rom. VI, S. 443 ff. die Behandlung der Labialen p b v f. Sprachliches aus rumänischen Märchen stellt Jarnik in einer Programmabhandlung (Wien 1877) zusammen. — Zahlreich sind die Arbeiten über heutige rumänische Orthographie. Wol in keinem andern Lande ist die orthographische Frage eine so brennende, wie in Rumänien: historisches und phonetisches Prinzip liegen im Kampfe, der von den Parteien mit bewunderungswürdigem Ernst und Eifer, freilich aber nicht immer mit rein

*) Über einen jetzt untergegangenen, vor einem Menschenalter noch gesprochenen rumän. Dialekt s. G. Cubich, Notizie naturali e storiche sul' Isola de Veglia (Triest 1874).

wissenschaftlichen Waffen geführt wird: besonders die Anhänger des historischen Prinzips lassen sich oft mehr von patriotischen als von wissenschaftlichen Gesichtspunkten leiten und gehen infolge dessen in ihrem Anschluß ans Latein oft zu weit. Eine ganze Reihe orthographischer Systeme wurde bereits aufgestellt, von den einen behauptet, von den andern verworfen, so daß der nicht Einheimische lange Zeit braucht, um sich in diesem Wirrsal zurechtzufinden. Aus der Zahl der hierhergehörigen Schriften hebe ich natürlich nur die heraus, die mir als wirklich wissenschaftliche der Beachtung und Lektüre wert erscheinen. In Kürze orientieren über die Frage E. Picot (Revue de ling. II, III) und H. Schuchardt (Rom. II, 72 ff.). Nüchtern und sachlich, rein philologisch behandelt die Frage der Anhänger des phonetischen Systems G. L. Frollo (s. u.) in seiner philologisch-kritischen Studie O nouă încercare de solutiune a problemului ortograficu (Bukarest 1875),

Die rumänische Formenlehre ist im ganzen noch wenig Gegenstand der Detailforschung gewesen. Ich nenne Mussafia, Zur rumänischen Formenlehre (Verbum) im Jahrb. f. rom. u. engl. Sprache u. Litt. X, S. 353 ff.; Tiktin, Un fenomen morfologicu in limba româna, studiu fil. (in den Convorbirĭ literare 1879 Nov., Dez.). Über einige Suffixe zur Bildung des Substantivs und Adjektivs im Rumänischen handelt Stefureac in einem Programm (Suczawa 1880). — Von syntaktischen Arbeiten erwähne ich Hasdeus Artikel Le type syntactique Homo-ille ille-bonus et sa parentèle (im Arch. glott. ital. III, S. 420 ff.), wozu Cihacs Bemerkungen in den Romanischen Studien IV, S. 431 ff. zu vergleichen sind, und die hübsch orientierende Programmabhandlung von M. Schuster über den bestimmten Artikel im Rumänischen und Albanesischen*) (Hermannstadt 1882).

Was schließlich die rumänische Lexikographie anbetrifft, so hat in diesen Tagen ein Werk zu erscheinen angefangen, auf das stolz zu sein die Rumänen sowol wie die romanische Philologie in gleicher Weise das Recht haben: ich meine Hasdeus Etymologicum magnum Romaniae. Dictionarul Limbei istorice si poporane a Românilor (1. Lief. a—acat, Bukarest 1885), ein auf der breitesten Basis mit größter Umsicht und Gelehrsamkeit angelegtes historisches Wörterbuch der rumänischen Sprache. Hoffentlich haben wir uns bald der Vollendung dieses monumentalen Werkes zu erfreuen. Von früheren lexikalischen Arbeiten, die sich jedoch meist auf eine Registrierung des modern-rumänischen Wortschatzes beschränken, nenne ich folgende: vor allem Laurianu und Massimu, Dictionariulu limbei române (ebd. 1871), und Frollos brauchbares Dizionario rumeno-italiano-francese (Pest 1875); ferner Lexicon Valachico-latino-hungaro-germanicum (Budae 1825), Isser, Walachisch-deutsches Wörterbuch (Kronstadt 1850), Baritz und Munteanu, Deutsch-rumänisches Wörterbuch (ebd. 1853), Barcianu, Romanisch-deutsches Wörterbuch (Hermannstadt 1868), Costinescu, Vocabular romîno-francez (Bukarest 1870), Polizu, Vocabular romîno-german (Brasov 1857); Poenar, Aaron und Hill, Vocabular francezo-romînesc (Bukarest 1840—1841), Pontbriant, Dict. romîno-francez (ebd. 1862), Stamati, Wörterbuch der deutsch. und rom. Sprache (Jassi 1852).

In etymologischer Hinsicht hat der rumänische Wortschatz in Cihac einen guten Bearbeiter gefunden: Dictionnaire d'étymologie daco-romane I. Eléments latins (Frankfurt 1870). II. Eléments slaves, magyars, turcs, grecs-moderne et albanais (ebd. 1879). Wenn auch im einzelnen die Aufstellungen mancher Ergänzung und Berichtigung bedürfen, so verdient die Arbeit doch als erster umfassender Versuch eines rumänischen etymologischen Wörterbuchs die höchste Anerkennung: es war wenigstens damit eine gute Basis und ein Ausgangspunkt für die weitere Forschung in dieser Richtung gegeben. Vgl. auch Cihac in den Rom. Stud. IV, 451 ff. Einzelne Teile des rumänischen Wörterbuchs wurden noch von Miklosich und Rösler etymologisch

*) Über das Albanesische vgl. das Litteraturverzeichnis, das G. Meyer in seinen Albanesischen Studien I (Wien, 1883, S.-A. aus den Sitz.-Ber. der Wiener Akademie) gegeben hat.

untersucht: so die slavischen Elemente durch den Meister auf diesem Gebiete, Miklosich (Denkschr. der Wiener Akad. XII, 1862), die griechischen und türkischen Bestandteile durch Rösler (Sitzungs-Ber. der Wiener Akad. L, 1865), das Magyarische im Rumänischen durch denselben in seinen Romanischen Studien (s. o. S. 471) S. 347 ff. Endlich verweise ich noch auf Hasdeus Fragmente pentru istoria limbeĭ române: Elemente Dacice (2 Hefte, Bukarest 1876)*). —

Litteratur**). Wer sich mit der Litteratur irgend einer der romanischen Nationen beschäftigen will, wird bei der Gemeinsamkeit der mittelalterlichen lateinischen Litteratur, bei der bekannten Manigfaltigkeit der Wechselbeziehungen zwischen den Litteraturen der verschiedenen Kulturvölker nicht umhin können, aus dem Kreis der einzelnen romanischen Litteratur herauszutreten und in der Litteratur auch der außerromanischen Völker Umschau zu halten: nur so wird ihm ein wirkliches Verständnis der einzelnen Litteratur, mit der er sich beschäftigt, ihres Entwickelungsganges und der denselben bedingenden Faktoren aufgehen. Es kann natürlich nicht davon die Rede sein, hier einen Überblick über die Hilfsmittel zum Studium der Litteraturen sämtlicher in Betracht kommenden Kulturvölker zu geben: immerhin wird es am Platze sein, hier wenigstens auf einige litterarhistorische Werke allgemeineren Inhalts kurz hinzuweisen. So ist ein noch heute dem Litterarhistoriker wertvolles bibliographisches Nachschlagebuch J. G. Th. Grässes Lehrbuch einer allgemeinen Litterärgeschichte aller bekannten Völker von den ältesten Zeiten bis auf die neueste Zeit (4 Bände, Leipzig und Dresden 1837—1859; 1. Bd. in 2 Abteil.: Die alte Welt; 2. Bd. in 3 Abteil.: Das Mittelalter; 3. Bd. in 3 Abteil.: Die neue Zeit; 4. Bd.: Register). Ein Auszug aus diesem größeren Werke ist desselben Verfassers Handbuch der allgemeinen Literaturgeschichte u. s. w. (4 Bde., Leipzig 1844—1849). Von Werken, welche die Entwickelung einer bestimmten Litteraturgattung bei verschiedenen Nationen behandeln, nenne ich J. Dunlops Geschichte der Prosadichtungen oder Geschichte der Romane, Novellen, Märchen u. s. w. Aus dem Englischen übertragen, vermehrt und berichtigt von Fel. Liebrecht (Berlin 1851), für denjenigen, der sich mit dem in Frage stehenden Litteraturzweig beschäftigt,

*) Den Übergang von der Sprache zur Litteratur sollten ursprünglich Erörterungen über die Schrift, vor allem über das Schriftwesen des Mittelalters bilden. Dieser Abschnitt mußte wegen Mangel an Raum auf folgende Zusammenstellung reduziert werden. Im allgemeinen orientiert vorzüglich W. Wattenbachs Schriftwesen im Mittelalter (2. Aufl. Leipzig 1875). In die Kenntnis der mittelalterlichen Schriftarten führt ebenfalls gut und kurz W. Wattenbachs Anleitung zur lateinischen Paläographie (3. Aufl. Leipzig 1878) ein. Sehr zu empfehlen ist ferner Cesare Paolis Grundriß der lateinischen Paläographie ꝛc., übers. von K. Lohmeyer (Innsbruck 1885). [Vgl. jetzt auch Schum in Gröbers Grundriß 155 ff.]. Das Beste muß die Übung, das fleißige Lesen von Handschriften bezw. Handschriften-Facsimiles thun. Eine gute, instruktive Auswahl von solchen bietet W. Arndt in seinen Schrifttafeln zum Gebrauch bei Vorlesungen und zum Selbststudium (Berlin, 2. Aufl. 1878). Sonst nenne ich nur noch solche Facsimile-Editionen, die für den rom. Philologen speziell von Interesse sind: 1) Facsimili di antichi manoscritti (franz., prov., ital., span. ꝛc.) per uso delle scuole di filologia neolatina, hrsg. von E. Monaci (Rom, Martelli, bis jetzt 2 Hefte zu je 25 Tafeln, das ganze auf 4 Hefte berechnet); 2) die von W. Foerster für das Bonner roman. Seminar besorgten Facsimiles; 3) Facsimilés à l'usage de l'école des chartes; 4) Les plus anciens monuments de la langue française hrsg. von G. Paris (Paris S. d. a. t. fr. 1875); 5) Archivio paleografico italiano, hrsg. von Ern. Monaci; 6) Photographische Widergabe der Hs. Digby 23 des altfr. Rolandsliedes, hrsg. von Stengel (Heilbronn 1878); 7) Il mistero provenzale di santa Agnese mit Vorwort von Ern. Monaci (Rom, Martelli).

**) Auch das Gebiet der Kulturgeschichte mußte hier wegen Raummangels ausgeschlossen bleiben. Ich verweise nur auf zwei, gut unterrichtende Werke, auf Alw. Schultz, Das höfische Leben zur Zeit der Minnesinger (Leipzig 1879—80, 2 Bde.) und auf P. Lacroix Mœurs, usages et costumes au moyen âge et à l'époque de la Renaissance. Ouvrage illustré de 15 planches et de 400 gravures (Paris, 2. Ausg. 1872).

noch heute ein unentbehrliches Hilfsmittel. Für das Drama bei den verschiedenen Nationen sei auf J. L. Kleins freilich nicht durchweg wissenschaftliche und im einzelnen viel Fehlerhaftes bietende (unvollendete) Geschichte des Dramas (12 Bde., 1865—1876) verwiesen. — Was endlich die mittelalterliche lateinische Litteratur anlangt, so steht zur Orientierung über dies Wissensgebiet in A. Eberts Allgemeiner Geschichte der Litteratur des Mittelalters im Abendland (1. Bd. Geschichte der christlich-lateinischen Litteratur von ihren Anfängen bis zum Zeitalter Karls des Großen, 2. Bd. Geschichte der lateinischen Litteratur vom Zeitalter Karls des Großen bis zum Tode Karls des Kahlen, Leipzig 1874—1880) ein vortreffliches Werk zur Verfügung.

Wenn wir uns hiernach zu den Darstellungen wenden, welche die Litteraturen der einzelnen romanischen Nationen bis jetzt gefunden haben, so fällt auf den ersten Blick die überraschende Thatsache auf, daß gerade diejenige romanische Nationallitteratur, mit der man sich wol verhältnismäßig am meisten beschäftigt hat, trotzdem noch einer wissenschaftlichen historischen Gesamtdarstellung entbehrt: ich meine die französische. Eine französische Litteraturgeschichte, die alle Perioden, alle Erscheinungen von den ersten Anfängen bis heute gleichmäßig berücksichtigt, welche die Erscheinungen geschichtlich zu begreifen und aus ihrer Zeit zu erklären sucht, welche die Gründe der litterarhistorischen Entwickelung überall klarzulegen bestrebt wäre, die da untersuchte, wie weit diese Gründe in Charakter, Geschichte, Verhältnissen der Nation selbst liegen, oder in wiefern Einwirkungen von anderswoher zu erkennen sind, die den Einflüssen nachgienge, dem gewisse litterarische Strömungen wie bestimmte einzelne litterarische Erscheinungen Dasein und Entfaltung zu danken haben, die die Faktoren aufdeckte, welche die Entwickelung der einzelnen Dichterpersönlichkeit wie seiner dichterischen Thätigkeit bedingten, indem sie nachzuweisen versuchte, wie weit diese Faktoren in der Dichterpersönlichkeit selbst, wie weit außer ihr zu suchen seien, welche endlich die Einwirkungen konstatierte, die von einzelnen Erscheinungen und Persönlichkeiten ausgingen*) — eine solche französische Litteraturgeschichte ist noch ein Desiderium. Die vorhandenen Gesamtdarstellungen der französischen Litteratur sind fast durchweg ästhetisierend. Das was dem augenblicklichen Geschmacke nicht zusagt, gilt als ästhetisch wertlos und wird daher kurz abgethan; die älteren Perioden der Anfänge werden als barbarisch und langweilig unter völliger Verkennung ihrer Bedeutung für die Beurteilung der weiteren Entwickelung oft fast ganz mit Verachtung übergangen, dergestalt daß für manchen Litterarhistoriker die französische Litteratur eigentlich erst mit dem Ende des 15. Jahrh. oder gar erst mit dem 16. Jahrh. beginnt. Über Schriftsteller und litterarische Werke wird rein subjektiv abgeurteilt auf Grund der augenblicklich geltenden ästhetischen Anschauungen. Daß solche unhistorische Litteraturgeschichten nur ein subjektiv gefärbtes und daher unvollkommenes, oft gar falsches Bild von der Litteraturentwickelung einer Nation geben können, liegt auf der Hand, und man wird es daher begreiflich finden, wenn ich solche Werke bis auf wenige hier ganz übergehe: ich nenne nur Demogeot, Histoire de la littérature française depuis ses origines jusqu'à nos jours (18. Aufl., Paris 1881); Geruſez, Histoire de la littérature française depuis ses origines jusqu'à la révolution (mehrfach aufgelegt, Paris); Nisard, Histoire de la littérature française (4 Bde., Paris, mehrfach neu aufgelegt). Daran anschließend erwähne ich gleich die zwar umfangreiche, aber wenig wissenschaftliche, äußerliche Kompilation von Godefroy, Histoire de la littérature française depuis le XVI^{e} siècle jusqu'à nos jours (Paris, Gaume, 10 Bde.). Aus der Zahl der in Deutschland erschienenen Kompendien der französischen Litteraturgeschichte hebe ich Kreyßigs Geschichte der französischen Nationallitteratur von ihren Anfängen bis auf die neueste Zeit (neue Auflage, besorgt von Lamprecht, Berlin 1879) und Engels Geschichte der französischen Litteratur (Leipzig 1882) heraus. Beide Arbeiten haben die gleichen Mängel und die gleichen Vorzüge: die mittelalterliche

*) Über die Methode litterarhistorischer Forschung vgl. die goldenen Worte Eberts, Entwickelungsgeschichte der frz. Tragödie Vorw. und Einl. [und jetzt Tobler in Gröbers Grundriß].

Litteratur ist in völlig ungenügender Weise behandelt, und ihre Darstellung ist überreich an Fehlern, während von der neufranzösischen Litteratur wenigstens einige Partien eine ganz ansprechende Bearbeitung gefunden haben.

Fehlt es somit auch an einer genügenden wissenschaftlichen Gesamtdarstellung der französischen Litteratur, so mangelt es doch nicht an tüchtigen Arbeiten über einzelne Perioden bezw. einzelne Gattungen derselben. Für die altfranzösische Litteratur ist die durch die Benediktinermönche von St. Maur 1733 begonnene, durch die Mitglieder der Académie des inscriptions et belles lettres fortgesetzte Histoire littéraire de la France, trotz des ungleichen Wertes der verschiedenen zu so sehr auseinanderliegenden Zeiten entstandenen Bände, eine unerschöpfliche Fundgrube der Belehrung. Es ist eine Litteraturgeschichte im weitesten Sinne des Wortes: alle Gebiete des geistigen Lebens, Jus, Medizin, Theologie auf der einen Seite, schöne Litteratur, Poesie wie Prosa auf der andern Seite fanden Berücksichtigung. Die Mitarbeiter an diesem Riesenwerke sind stets die zu ihrer Zeit berufensten: vor allem wertvoll sind die Bände, zu denen die trefflichen Vater und Sohn Paulin und Gaston Paris beisteuerten. Erschienen sind bis jetzt 29 Bände, welche die französische Litteratur bis ins 14. Jahrh. geführt haben; treffliche Register zu den einzelnen Bänden und ein Gesamtregister zu Band I—XV orientieren über den Inhalt der oft in etwas bunter Reihe gebotenen Artikel. — Keine eigentliche Litteraturgeschichte, sondern nur eine, wenn auch heute noch bis zu einem gewissen Grade wertvolle Nomenklatur und Bibliographie der altfranzösischen Litteratur ist J. L. Idelers Geschichte der altfranzösischen Nationallitteratur von den ersten Anfängen an bis auf Franz I. (Berlin 1842). Das Werk muß als eine für die Zeit seines Erscheinens ganz beachtenswerte Leistung bezeichnet werden, so daß Gautier mit Recht von ihm sagt, man wäre wahrhaft erschreckt durch den immensen Aufwand von Gelehrsamkeit in dem Buche zu einer Zeit, wo in Frankreich eben erst das Rolandslied veröffentlicht war. Neben dem, was Ideler zu seiner Zeit leistete, nimmt sich das, was Charles Aubertin in seiner Histoire de la langue et de la littérature française au moyen âge d'après les travaux les plus recents (2 Bde., Paris 1876, 78, neue Aufl. 1885) über drei Jahrzehnte nach ihm leistete, ziemlich kläglich aus. Der Verfasser war zu seiner Arbeit wenig berufen. Er benutzte zwar vielfach die auf dem Titel erwähnten „travaux les plus recents"; aber da er selbst keine eigentlich selbständigen Studien auf dem in Frage stehenden Gebiete gemacht hat, steht er jenen seinen Quellen mit einer solchen Kritiklosigkeit gegenüber, daß er Gutes und Schlechtes in gleicher Weise acceptierend ein wunderliches Durcheinander von falschen und richtigen Aufstellungen giebt: die beste Partie des Werkes dürfte das Kapitel über die altfranzösische dramatische Dichtung sein, die schlechteste, eigentlich von Anfang bis zu Ende gänzlich verfehlte, die über die Geschichte der französischen Sprache. Das Werk ist nach alledem mit größter Vorsicht zu benutzen (vgl. übrigens G. Paris' ausführliche Besprechung des 1. Bandes Romania VI, 454 ff.) — Ein paar Kapitel der altfranzösischen Litteraturgeschichte (vor allem aus der Geschichte der epischen Dichtung) fanden eine ausgezeichnete Behandlung in B. ten Brinks Geschichte der englischen Litteratur I (Berlin 1877)*). Die altfranzösische Litteratur bestimmter Gegenden stellen zwei ältere Werke: De la Rue, Essais sur les bardes, les jongleurs et les trouvères anglonormands (Paris 1834) und Arthur Dinaux, Trouvères et menestrels du nord de la France et du midi de la Belgique (4 Bde., Paris 1836—1863) dar, keine Litteraturgeschichten, sondern nur Materialien dazu; als solche jedoch — mit genügender Vorsicht und Kritik verwendet — noch heute nicht ohne Wert.

Das altfranzösische Epos ist mehrfach Gegenstand der Spezialforschung gewesen. Léon Gautiers umfänglich angelegtes Werk: Les épopées françaises: Etude sur les origines et l'histoire de la littérature française (3 Bde., Paris 1865 ff.,

*) Eine altfrz. Litteraturgeschichte von Semmig (Leipzig 1862) nenne ich nur hier in der Anmerkung, um vor ihr als einem gänzlich unzulänglichen Buche zu warnen.

neue, besonders im allgemeinen Teile gänzlich umgearbeitete Auflage 1877 ff.) ist zwar keine eigentliche Entwickelungsgeschichte des mittelalterlichen französischen Epos, trotzdem aber als geschickte, wenn auch bisweilen nach etwas äußerlichen Gesichtspunkten geordnete Inventarisierung des in Betracht kommenden wissenschaftlichen Materials sehr brauchbar (vgl. Bartsch, Rev. crit. 1866 II, 406 ff., 1867 II, 259 ff.; P. Meyer, Bibl. de l'école des chartes VI. série III, 28 ff., 304 ff.). Eine Popularisierung der bei Gautier und anderen gebotenen Resultate unternahm Kr. Nyrop in seinem ansprechenden Werke Den oldfranske Heltedigtning (Kopenhagen 1883; erscheint auch in italienischer Übersetzung), ein Werk, das durch die beigegebene freilich keineswegs vollständige Bibliographie auch für den Fachmann Wert besitzt. Gründlicher und tiefer als Gautier dringt Pio Rajna zu den Quellen des altfranzösischen Epos vor: sein Buch Le origini dell' epopea francese (Florenz 1884) darf als für die französische Litteraturgeschichte epochemachend bezeichnet werden; eine Reihe der schwierigsten Fragen der Genesis des französischen Epos ist hier zum ersten Male endgültig beantwortet oder ihrer Lösung nahe gebracht worden (vgl. G. Paris' Besprechung Romania XIII, 598 ff.). Ebenso war seiner Zeit epochemachend und ist heute noch ein höchst wertvoller Beitrag zur Geschichte des altfranzösischen Epos G. Paris' Histoire poétique de Charlemagne (Paris 1865; vgl. dazu die im selben Jahre erschienene Schrift De Pseudo-Turpino). Freilich beschränkt sich dieses Werk auf Sage und Dichtung, soweit sie sich an die Persönlichkeit Karls des Großen knüpft; dafür tritt es aber andererseits aus dem engeren Rahmen der altfranzösischen Litteratur heraus und geht den oft eigentümlich verschlungenen Schicksalswegen dieser altfranzösischen Sagen und Dichtungen außerhalb des heimischen Bodens in Deutschland, Skandinavien, Spanien, Italien u. s. w. nach. Ein durch Inhalt und Form in gleicher Weise ausgezeichnetes, klassisches Buch! Vergleiche auch desselben Verfassers gesammelte Aufsätze und Reden: La poésie du moyen âge (Paris 1885), deren Lektüre Belehrung und Genuß zu gleicher Zeit gewährt. Treffliche Inhaltsangaben von den meisten altfranzösischen Epen bietet die Histoire littéraire, vorzugsweise aus der Feder von Paulin Paris. — Über Stil und Darstellungsart des altfranzösischen Volksepos handelt in sinniger Weise Ad. Tobler in seinem Artikel Über das volkstümliche Epos der Franzosen (Ztschr. für Völkerpsychologie und Sprachwissenschaft IV, 139 ff.). Derselbe Tobler entwarf auch ein anziehendes und lebendig anschauliches Bild vom Leben jener Spielleute, welche die Verbreiter der Sänge von Karl und Roland und den anderen Helden der altfranzösischen Sage waren: Spielmannsleben im alten Frankreich (Im neuen Reich 1875). Vgl. dazu Freymonds Heidelberger Habilitationsschrift Jongleurs und Menestrels (1883) und W. Hertz' prächtiges „Spielmannsbuch", Novellen in Versen aus dem 12. und 13. Jahrh. (Stuttgart 1885; mit guter Einleitung und reichen Anmerkungen).

Von den vielen größeren und kleineren Arbeiten, welche sich mit den verschiedenen Stoffgebieten des höfischen Epos beschäftigen, kann ich hier natürlich nur die wichtigeren namhaft machen. Über die Gralssage und die mittelalterlichen Dichtungen, deren Inhalt dieselbe bildet, handelte in gründlicher Weise A. Birch-Hirschfeld, Die Sage vom Gral, ihre Entwickelung und dichterische Ausbildung in Frankreich und Deutschland im 12. Jahrh. (Leipzig 1877; vgl. auch P. Paris, Le Saint Graal, Rom. I, 457 ff.). Über die Romane von Artus' Tafelrunde hat G. Paris eine Reihe meisterhafter Aufsätze zu veröffentlichen angefangen (vgl. Rom. X, 465; XII, 459), die hoffentlich einmal in einem Pendant zu Paris' Histoire poétique de Charlemagne, in einer Histoire poétique d'Arthur ihren Abschluß und sozusagen ihre Krystallisation erfahren. Über ein weiteres Stoffgebiet der höfischen Epik, das dem Orient entstammt, orientiert G. Paris klar und kurz in seinem Vortrag Les contes orientaux dans la littérature française du moyen âge (Rev. pol. et litt. 1875, auch separat erschienen). Gegenstand der manigfachsten Kontroversen ist ferner die Trojasage und die Frage nach der Art ihrer Einführung in die mittelalterliche

Litteratur gewesen; über diese Frage belehren folgende Werke: Joly, Benoît de Sainte Moore et le roman de Troie ou les métamorphoses d'Homère et de l'épopée gréco-latine au moyen âge (Paris 1870, 1871. S.-A. aus den Mémoires de la société des antiquaires de Normandie, III. Ser. Bd. 7); Dunger, Die Sage vom Trojanerkrieg in den Bearbeitungen des Mittelalters und ihren antiken Quellen (Leipzig 1869); Derselbe, Dictys Septimius, über die ursprüngliche Fassung und die Quelle der Ephemeris belli Trojani (Dresdener Progr. 1878); G. Körting, Dictys und Dares, ein Beitrag zur Geschichte der Trojasage in ihrem Übergang aus der antiken in die romantische Form (Halle 1874).

Ein wichtiges Kapitel aus der Geschichte der mittelalterlichen Lyrik, wobei die altfranzösische Lyrik reiche Berücksichtigung findet, untersucht Fd. Wolf in seinem gründlichen und gelehrten Buche Über die Lais, Sequenzen und Leiche. Ein Beitrag zur Geschichte der rhythmischen Formen und Singweisen der Volkslieder und der volksmäßigen Kirchen- und Kunstlieder im Mittelalter (Heidelberg 1841), wozu man K. Bartsch, Die lateinischen Sequenzen des Mittelalters in musikalischer und rhythmischer Beziehung (Rostock 1868) vergleichen möge. Über die altfranzösische Lyrik im Speziellen findet man, abgesehen von P. Paris' Artikel in der Histoire littéraire XXIII, einige noch heute lesenswerte Abhandlungen in Wackernagels Ausgabe altfranzösischer Lieder und Leiche (Basel 1846), während Gröber, Die altfranzösischen Romanzen und Pastourellen (Zürich 1872) und Brakelmann, Die Pastourelle in der nord- und südfranzösischen Poesie; ein Beitrag zur französischen Litteratur des Mittelalters (Jahrbuch IX) über die eigenartigste Branche altfranzösischer Lyrik in trefflicher Weise handeln. Vgl. dazu die Sammlung altfranzösischer Romanzen und Pastourellen, welche Bartsch (Leipzig 1870) veröffentlichte. Über die altfranzösische Lyrik in musikalischer Beziehung belehrt u. a. die Etude sur la musique au siècle de St. Louis von Henry Lavoix, welche sich im II. Bande von G. Raynauds Recueil de motets franç. des XII^{e} et XIII^{e} siècles (Paris, Bibl. franç. du moyen âge II) findet. Über die altfranzösischen Liederhandschriften lieferten sehr detaillierte Zusammenstellungen Brakelmann, Die 23 altfranzösischen Chansonniers in den Bibliotheken Frankreichs, Italiens und der Schweiz (Herrigs Archiv XLII) und G. Raynaud, Bibliographie des Chansonniers français des XIII^{e} et XIV^{e} siècles (2 Bde., Paris 1884).

Eine im ganzen zutreffende Vorstellung vom altfranzösischen ernsten Drama, vom liturgischen Drama an bis zu den Miracles de Nostre Dame des 14. und den Mystères des 15. und 16. Jahrh., vermittelt Petit de Julleville's Werk Les Mystères, das die zwei ersten Bände einer vom Verfasser geplanten umfassenden Histoire du théâtre en France bildet (Paris, Hachette 1880; der zweite Band enthält Analysen, bibliographische und sonstige wissenschaftliche Materialien). Daneben wird jedoch derjenige, der sich eingehender mit der Geschichte des älteren französischen Theaters beschäftigt, noch immer nicht der alten Parfaictschen Theatergeschichte entraten können, die u. d. T. Histoire du théâtre françois depuis son origine jusqu'à présent; avec la vie des célèbres poëtes dramatiques . . un catalogue raisonné de leurs pièces acc. de notes historiques et critiques (Amsterdam 1735, 15 Bde.) erschien. Ein gleich wichtiges bibliographisches Hilfsmittel für den Forscher auf dem in Frage stehenden Gebiete ist das Dictionnaire des mystères ou collection générale des mystères, moralités, rites etc. hrsg. von Migne (Paris 1854). Über die ersten Anfänge des mittelalterlichen Dramas in der Liturgie und dem daraus entwachsenen liturgischen Drama geben ausgezeichnete Aufschlüsse Marius Sepet, Les prophètes du Christ. Etudes sur les origines du théâtre au moyen âge (Paris, 1878) und G. Milchsack, Die Oster- und Passionsspiele. Literarhistorische Untersuchungen über den Ursprung und die Entwickelung derselben, I (Wolfenbüttel 1880). Man vgl. dazu Coussemaker, Drames liturgiques du moyen âge (Rennes 1860), Du Méril,

Origines latines du théâtre moderne (Paris 1849). Über die frühesten, noch altfranzösischen Nachahmungen antiker Dramen schrieb Chassang, Les essais dramatiques imités de l'antiquité au XIV^e et au XV^e siècle (Paris 1852). — Einen höchst wertvollen Beitrag zur Geschichte des altfranzösischen komischen Schauspiels lieferte Em. Picot in seinem Aufsatze La sottie en France. Fragment d'un répertoire historique et bibliographique de l'ancien théâtre français (Romania VII, 236 ff.) Vgl. noch zum altfranzösischen Lustspiel Petit de Julleville, Les comédiens en France au moyen âge (Paris 1885). Zum Schluß sei hier noch auf ein paar Sammlungen älterer frz. dramatischer Dichtungen hingewiesen: Michel und Monmerqué, Théâtre français au moyen âge (Paris 1839, 1874 neue Titelauflage; 11.—14. Jahrh.); Le théâtre français avant la renaissance 1450—1550: Mystères, moralités et farces avec introduction et notes, hrsg. von E. Fournier (Paris 1872); Ancien théâtre franç. ou collection des ouvrages dramatiques les plus remarquables depuis les mystères jusqu'à Corneille, hrsg. von Viollet-le-Duc (Paris 1854 ff., 10 Bde.); Miracles de Nostre Dame par personnages, hrsg. von G. Paris und Ul. Robert (Paris Soc. d. a. t. fr. 1876 ff.).

Von der französischen Litteratur des 16. Jahrhunderts entwarfen Darmesteter und Hatzfeld in ihrem Buche Le XVI^e siècle en France (s. o. S. 449) eine ausgezeichnete, wenn auch ziemlich gedrängte Skizze. Ein gutes bibliographisches Hilfsmittel für die Litteratur dieser Zeit ist E. Picots musterhafter Catalogue des livres composant la bibliothèque de feu M. le baron J. de Rothschild (Teil 1 Paris 1885). Lesenswert ist noch immer Sainte-Beuves Tableau de la poésie française au XVI^e siècle (Ed. déf. in 2 Bänden., Paris 1876). — Speziell die Geschichte der dramatischen Dichtung dieses Zeitalters fand eine geradezu klassische Behandlung in Ad. Eberts Entwickelungsgeschichte der französischen Tragödie vornehmlich im 16. Jahrh. (Gotha 1856), wozu man Faguets La tragédie française au XVI^e siècle (Paris 1883) vergleichen mag, ein Buch, das dem fortgeschrittenen Stande der Wissenschaft entsprechend Eberts Werk in mancher Beziehung berichtigt und ergänzt. — Die beste Leistung über das 17. Jahrh. wird wol noch geraume Zeit Ferd. Lotheissens Geschichte der französischen Litteratur im 17. Jahrh. (4 Bde., Wien 1878 ff.) sein. Leider wird der Wert des sonst mit guter Methode und auf Grund umfassender selbständiger Studien gearbeiteten Werkes durch eine Darstellung geschädigt, die zwar durch Schwung und Bilderreichtum besticht, aber doch oft mehr in die Breite als in die Tiefe geht und vielfach durch wenig bedeutende Phrasen entstellt ist. Eine Geschichte des fr. Romans im 17. Jahrh. schreibt H. Körting (Oppeln 1885 ff.); das Drama behandelte gut Despois (Paris 1875). Sonstige französische Arbeiten über diese Zeit (wie Demogeots Tableau etc., Albert, Villemain u. a.) sind in demselben ästhetisierenden Tone gehalten, wie die oben S. 475 erwähnten Litteraturgeschichten; ich sehe von einer Aufzählung der zahlreichen derartigen Arbeiten ab. — Was die Litteratur des 18. Jahrhunderts anlangt, so besitzen wir in H. Hettners Die französische Litteratur im 18. Jahrh. (4. Aufl., Braunschweig 1881 = Bd. II der Litteraturgeschichte des 18. Jahrh.) eine bis jetzt noch unerreichte klassische Darstellung derselben, welche, obwol sie in Einzelheiten heutzutage mancher Berichtigungen und Ergänzungen bedürftig ist, doch wohl immer zu den hervorragendsten Leistungen der litterarhistorischen Forschung überhaupt gerechnet werden wird. Dem Hettnerschen Werke bis zu einem gewissen Grade verwandt ist ein ganz eigenartiges Werk über das 19. Jahrhundert: Georg Brandes' Die Litteratur des 19. Jahrhunderts in ihren Hauptströmungen (Leipzig 1882 ff.): die Bände 1 und 5 behandeln vorzugsweise die französische Litteratur, der erstere die sogenannte Emigrantenlitteratur, der letztere die romantische Schule in Frankreich: eine Reihe fein durchgeführter geistsprühender psychologischer Studien. — Nicht ganz so wertvoll, aber trotzdem lesenswert ist Jul. Schmidts Geschichte der französischen Litteratur seit Ludwig XVI. (Leipzig 1874,

2 Bde.). — Ein Kapitel endlich, das die französischen Litteraturgeschichten meist fast ganz zu vernachlässigen pflegen, das Volkslied, fand neuerdings einen tüchtigen Bearbeiter in W. Scheffler: Die französische Volksdichtung und Sage, ein Beitrag zur Geistes- und Sittengeschichte Frankreichs (2 Bde., Leipzig 1884 ff.). Das Buch ist zwar für weitere Kreise berechnet, beruht aber dabei auf tüchtiger und selbständiger Einzelforschung.

Die altprovenzalische Litteraturgeschichte hat schon sehr früh, im 16. Jahrh., einen Bearbeiter gefunden in Nostradamus, dessen Vies des plus célèbres et anciens poètes provençaux (Lyon 1575), so unzuverlässig sie auch im allgemeinen sind, heute doch noch nicht ganz wertlos geworden sind (vgl. Bartsch, Die Quellen des Nostradamus Jahrb. XIII). Derjenige, der heutzutage provenzalische Litteratur zu studieren anfängt, wird noch immer gut thun, mit dem Studium der beiden oben S. 405 charakterisierten Werke Diezens, Poesie der Troubadours (Zwickau 1826; neue Auflage Leipzig 1883) und Leben und Werke der Troubadours (Zwickau 1829; neue Auflage Leipzig 1882) zu beginnen, so vieles in ihnen auch gegenüber dem jetzigen Stande der Forschung als veraltet bezeichnet werden muß. Der Wert dieser beiden Arbeiten wurde durch Fauriels*) vorurteilsvolle Histoire de la poésie provençale (Paris 1846) in keiner Weise erreicht, ja selbst Publikationen der letzten Jahre, wie F. Hueffers oberflächliche Arbeit Troubadours: a History of Provençal Life and Literature (London 1878) und E. Brinkmeyers hinter den Fortschritten der Forschung zurückgebliebenes Werk. Die provenzalischen Troubadours als lyrische und politische Dichter (Göttingen 1882) stehen an Wert hinter den zwei klassischen Büchern von Diez unendlich weit zurück. Ebenso ist aus Balaguers Historia politica y literaria de los Trovadores (Madrid 1877 ff., 6 Bde.) der Wissenschaft keine eigentliche Förderung erwachsen. Ein wichtiger umfangreicher Beitrag dagegen zur provenzalischen Litteraturgeschichte ist Chabaneaus neueste Arbeit: Les Biographies des Troubadours en langue provençale publiées intégralement pour la première fois avec une introduction et des notes, accompagnées de textes latins, provençaux, italiens et espagnols concernant ces poètes et suivies d'un Appendice contenant la liste alphabétique des auteurs provençaux avec l'indication de leurs œuvres publiées ou inédites et le répertoire méthodique des ouvrages anonymes de la littérature provençale depuis les origines jusqu'à la fin du XV^{e} siècle (Bd. X der Histoire gén. de Languedoc, Toulouse 1886). Wie diese Publikation, so kann auch O. Schultzs Dissertation Die Lebensverhältnisse der italienischen Trobadors (Ztschr. f. rom. Phil. VII, 177 ff.) als eine wertvolle Ergänzung zu Diezens Leben und Werke &c. bezeichnet werden. — Eine höchst scharfsinnige und bedeutende Arbeit ist die G. Gröbers Über die Liedersammlungen der provenzalischen Troubadours (Rom. Stud. II, 337—671). — Nützlich ist die Zusammenstellung von A. Birch-Hirschfeld über die den provenzalischen Troubadours des 12. und 13. Jahrh. bekannten epischen Stoffe (Halle 1878). — Keine eigentliche Litteraturgeschichte, sondern nur eine Übersicht der sämtlichen altprovenzalischen Litteraturdenkmäler, sowie eine Zusammenstellung des bibliographischen Materials will K. Bartschs Grundriß zur Geschichte der provenzalischen Litteratur (Elberfeld 1872) sein: als solcher und zugleich durch die Beigabe eines alphabetischen Verzeichnisses sämtlicher lyrischen Dichter des 12. und 13. Jahrh. und ihrer Werke äußerst wertvoll.

Bekannt ist der bedeutende Einfluß, den die provenzalische Troubadourpoesie auf die Litteratur anderer Nationen (Katalanische Litteratur, Spanien, Portugal, Italien, Deutschland) ausgeübt hat. In Kürze orientiert über denselben, soweit romanische Litteraturen in Betracht kommen, P. Meyer in seinem Aufsatz De l'influence des troubadours sur la poésie des peuples romans (Rom. V, S. 257). Tiefer dringt in die Frage, mit Bezugnahme auf eine spezielle romanische Litteratur, das schon oben

*) Fauriel ist auch der Verf. der meisten das Provenzalische behandelnden Artikel der Histoire littéraire.

S. 458 erwähnte Buch von Mila y Fontanals De los Trovadores en España ein, während die Arbeit von Baret, Les troubadours et leur influence sur la littérature du Midi de l'Europe (Paris 1867) oberflächlich und gänzlich wertlos ist. Über den Einfluß der Troubadours in Italien unterrichtet kurz A. Graf in seiner Vorlesung Provenza e Italia (Turin 1877), über den bei den altsicilianischen Dichtern A. Gaspary in seinem ausgezeichneten Buche Die sicilianische Dichterschule des 13. Jahrh. (Berlin 1878). Über die Beziehungen der mittelhochdeutschen Lyrik zur provenzalischen lese man bei F. Michel, Heinrich von Morungen und die Troubadours (Straßburg 1880) nach. Vgl. endlich Bartsch*), Über die romanischen und deutschen Tagelieder (in seinen ges. Vorträgen und Aufsätzen, Freiburg 1883) und hierzu L. Römer, Die volkstümlichen Dichtungsarten der altprovenzalischen Lyrik (Ausg. und Abhandl. XXVI).

Die provenzalische Litteratur erlischt gegen Ende des Mittelalters, mit ihr erstirbt die provenzalische Litteratursprache. Über die letzten Versuche, beide vor dem Untergange zu retten, vergleiche man unter andern Chabaneau, Origine et établissement de l'Académie des Jeux Floraux (Histoire génér. de Languedoc. Toulouse 1885). Daß seit einigen Jahrzehnten südfranzösische Patrioten und Dichter bemüht sind, das Provenzalische wider zu einer Schriftsprache zu machen, daß heute vielfach in provenzalischer Sprache geschrieben und gedichtet wird, ist — dank vor allen den innigen schönen Dichtungen Frederic Mistrals — eine allgemein bekannte Thatsache, die schon oben S. 457 f. berührt wurde. Man orientiert sich über diese neuprovenzalische Litteratur am schnellsten bei Böhmer, Die provenzalische Poesie der Gegenwart (Halle 1872).

Über die katalanische Litteratur ist wenig zu bemerken. Da die katalanischen Dichter der ersten Zeit so vollständig unter dem Einfluß des Provenzalischen standen, daß sie sich auch der provenzalischen Sprache bedienten, so fällt die ältere katalanische Litteraturgeschichte naturgemäß mit der provenzalischen zusammen. Über die spätere katalanische Litteratur (vom 14. Jahrh. an) unterrichten folgende Arbeiten: Milá y Fontanals, Katalanische Dichter: 1. Periode von dem Anfang des 14. Jahrh. bis Anfang des 15. Jahrh. (Jahrbuch V, 137 ff); Ad. Ebert, Katal. Dichter (ebd. II, 241 ff.); A. Helffrich, Raymund Lull und die Anfänge der katalanischen Litteratur (Berlin 1858); F. R. Camboulin, Essai sur l'histoire de la littérature catalane (Paris 1858); kurz und oberflächlich behandelt den Gegenstand Balaguer in seiner Vorlesung De la littérature catalane (Madrid 1875). — Vom Einfluß der provenzalischen Troubadourpoesie auf die katalanische Litteratur war bereits die Rede; daß auch von Italien her eine Einwirkung stattgefunden hat, zeigt Milá y Fontanals in seinen Notes sobre la influencia de la literatura italiana en la catalana (Barcelona 1877).

Das Gebiet der spanischen Litteraturgeschichte hat weit bessere und gründlichere Bearbeitung gefunden, als das der spanischen Sprachgeschichte (s. o. S. 459). Während z. B. Frankreich, wie wir sahen, noch immer keine wirklich wissenschaftliche Gesamtdarstellung seiner Nationallitteratur aufzuweisen hat, kann sich Spanien bereits einer solchen rühmen. Wir besitzen in D. José Amador de los Rios' Historia critica de la literatura española (Madrid 1861—65 7 Bde.) ein Werk von hervorragendster Bedeutung. Der Verfasser stellt sich zwar auf den nationalen Standpunkt, hat aber dabei mit echt wissenschaftlicher kritischer Methode gearbeitet, so daß er ein Werk geschaffen hat, das alle anderen spanischen Litteraturgeschichten weit überragt (vgl. F. Wolf, Jahrb. V, VI). Aus der Zahl der vor Amador de los Rios erschienenen Werke verdient Ticknor's History of Spanish Literature (4. amerik. Ausg. Boston 1872 4 Bde.**) als eine der besseren Leistungen hervorgehoben zu werden; auch des alten Bouterwek Geschichte der spanischen Poesie und Beredsamkeit (in seiner Allgemeinen

*) S. auch desselben „Strophenbau der deutschen Lyrik" (Germ. II), und die „Reimkunst der Troubadours" (Jahrbuch I).

**) Ticknors Werk wurde auch verschiedentlich in andere Sprachen übersetzt: deutsch mit Zusätzen von Julius und Wolf, 2 Bde. Leipzig 1852. Supplement 1866; spanisch: mit

Geschichte der Poesie und Beredsamkeit seit dem Ende des 13. Jahrh. Göttingen 1801—19; auch ins Spanische übersetzt, Madrid 1829 und später neu aufgelegt) sei an dieser Stelle als einer für ihre Zeit beachtenswerten Erscheinung gedacht. Lemcke's nützliches Handbuch &c. wurde schon oben S. 459 erwähnt. Außer diesen Gesamtdarstellungen der spanischen Litteratur seien hier von Arbeiten mit engerem Programm wenigstens noch einige der bedeutenderen genannt. Wir begegnen auch hier wider dem Namen des rührigen und verdienten Milá y Fontanals, von dem vor allem zwei Werke an dieser Stelle in Betracht kommen: Principios de literatura general y española und De la poesia heróico-popular castellana (Beide Barcelona 1874 erschienen). Eine ausgezeichnete Geschichte der dramatischen Litteratur und Kunst in Spanien (3 Bde. Berlin 1845—6) verdanken wir dem auch als Dichter bekannten Grafen Ad. Fried. von Schack, wozu Kleins Geschichte des spanischen Dramas (4 Bde. Leipzig 1871 ff.; Teil des oben S. 474 erwähnten Werkes) zu vergleichen wäre. Vom spanischen Drama speziell des 17. Jahrh. giebt A. Morel-Fatio in seinem Vortrage La Comedia Espagnole du 17^e siècle (Paris 1885) ein zwar nur in großen Zügen, aber geistvoll gezeichnetes Bild. Wertvolle Studien zur Geschichte der spanischen (und portugiesischen) Nationallitteratur veröffentlichten F. Wolf (Berlin 1859) und Dozy (Leyden 1881).

Für die portugiesische Litteratur fehlt es dank der schon oben S. 461 hervorgehobenen rührigen Thätigkeit der einheimischen Gelehrten, vor allem eines Theophilo Braga, nicht an im ganzen guten Darstellungen derselben. Ganz brauchbare Kompendien verfaßte der genannte Theophilo Braga: ich nenne vor allem sein Manual da Historia da Litteratura Portugueza (Porto 1875); ferner Theoria da Historia da Litteratura Portugueza (Porto 1872; 3. Ausg. Porto 1881) und Curso da Historia da Litteratura Portugueza (1886). Außerdem unternahm Braga eine große portugiesische Litteraturgeschichte in Einzeldarstellungen, von der eine ganze Serie von Bänden in bunter Reihe bereits erschienen ist: u. a. Epopeas da Raça Mosarabe: eschola nacional (Porto 1871); Trovadores Galecio-portuguezes; eschola provençal (XII. — XIV. Jahrh. ebd. 1871); Poetas Palacianos: eschola hespanhola (XV. Jahrh. ebend. 1872); Bernardim Ribeiro e os Bucolistas: Eschola hispano-italica (XV. Jahrh. ebend. 1872); Historia dos Quinhentistas: Vida de Sá de Miranda e sua eschola (Porto 1871); Historia de Camões (3 Bde., in Bd. 3 Catalogo Geral dos Poetas Portuguezes no seculo XVI. Porto 1873—5); Historia do Theatro Portuguez (4 Bde. Porto 1870—1). Die Lyrik und Romanzenpoesie behandelt Braga in folgenden Werken: Historia da Poesia popular Portugueza (Porto 1867); Cancioneiro popular (Coimbra 1867); Romanceiro Geral (ebd. 1867); Cantos populares do Archipelago Açoriano (Porto 1869); Floresta de varios romances (Coimbra 1868). Wenn man diese große Zahl von Publikationen überblickt und zugleich konstatiert, daß dieselben fast sämtlich innerhalb weniger Jahre das Licht der Welt erblickten, so wird man sich von vorn herein schon des Eindruckes einer gewissen Hast in der Publikationsweise Bragas nicht erwehren können. Und in der That, wie alle Veröffentlichungen Bragas, so haben auch die vorstehenden durch eben diese Hast eine bedeutende Beeinträchtigung ihres Wertes erfahren. Man kann eigentlich fast keine Arbeit Bragas als wirklich ausgereift bezeichnen: alle wimmeln von kühnen Thesen und Hypothesen, die schnell hingeworfen ebenso schnell auch wider aufgegeben werden; und wie die Hast der Arbeit den Inhalt der Bücher schädigte, so gestattete sie auch keine gefeilte vollendetere Formgebung. Kurzum, Braga zieht es vor, Materialien und Anregungen zu geben, anstatt Werke von bleibendem Werte zu Tage zu fördern. — Von Einzelforschungen auf dem Gebiete der portugiesischen Litteraturgeschichte nenne ich nur noch das prächtige Büchlein von Diez, Die erste portugiesische Kunst- und Hofpoesie (Bonn 1863).

Zusätzen von P. de Gayangos und E. de Vedia, 4 Bde. Madrid 1851—56; endlich eine franz. Übersetzung mit den Zusätzen der span. Kommentatoren.

Die Studien über italienische Litteraturgeschichte erfreuen sich seit einiger Zeit eines ganz gewaltigen Aufschwungs: Beweis dafür sind allein schon die zahlreichen italienischen Zeitschriften, welche zum Teil ausschließlich, zum Teil vorwiegend der Erforschung der italienischen Litteratur gewidmet sind (s. o. S. 413). Diesem Aufschwunge verdanken wir außer einer großen Menge wertvoller Einzelforschungen denn auch bereits eine Reihe mehr oder weniger trefflicher Darstellungen der italienischen Litteraturgeschichte, sei es ihrer Gesamtheit, sei es einzelner Perioden. Die beste dieser Gesamtdarstellungen verspricht Ad. Gasparys Geschichte der italienischen Litteratur zu werden, von welcher der erste Band, der ein ausgezeichnetes Bild der Entwickelung bis Petrarca entwirft, Berlin 1885 erschienen ist. Das Verdienst, der erste gewesen zu sein, welcher eine wirklich wissenschaftliche italienische Litteraturgeschichte mit Verwertung aller Forschungen und Resultate der modernen Wissenschaft zu schreiben unternahm, gebührt dem Italiener Adolfo Bartoli: daher wird seine mit viel Aufwand von Geist und Gelehrsamkeit geschriebene Storia della Letteratura italiana (Florenz 1878 ff. Bd. 1—5 und Bd. 7: bis Petrarca; vgl. Gaspary, Ztschr. IV, 387; eine deutsche Übersetzung von Reinhardstöttner begann Leipzig 1881 zu erscheinen) stets einen hervorragenden Platz in der italienischen Litteraturforschung einnehmen, so viel auch im einzelnen an derselben auszusetzen ist. Dagegen ist Bartolis älteres Werk I primi due secoli della letteratura italiana (Mailand 1871—80) als eine ziemlich schlechte Kompilation zu bezeichnen, die das Material in oft wenig glücklicher Gruppierung bietet, sich oft (z. B. im Kapitel über Dante) mit langen Auszügen aus den Werken der Dichter begnügt, in der aber neben unzulänglichen saloppen Partien doch auch einige gute Ausführungen anzutreffen sind. Das letztgenannte Werk bildet mit vier weiteren, von anderen Verfassern herrührenden Bänden, die Storia letteraria d' Italia, welche einen Teil der unter P. Villaris Direktion veröffentlichten Storia politica e letteraria d' Italia dei primi tempi ai giorni nostri bildet. Die weiteren Bände sind bearbeitet von G. Invernizzi (Il Risorgimento: dal 1375 al 1494, eine kritiklose Kompilation), U. A. Canello (Il Cinquecento: dal 1494 al 1595), B. Morsolin, Il Seicento: dal 1595 al 1748), und G. Zanella (Della Metà del Settecento ai nostri giorni): die beste Partie dürfte die von Canello bearbeitete sein. Neben diesen neueren Werken verdienen einige ältere Publikationen noch heute genannt zu werden. So ist noch immer in mancher Beziehung nützlich die bereits in den siebenziger Jahren des vorigen Jahrhunderts zuerst erschienene Storia della letteratura italiana von Tiraboschi (später öfters neu gedruckt, z. B. Venedig 1823—5 in 9 Bdn.); ferner nenne ich P. L. Ginguené, Histoire littéraire d'Italie (Paris 1811 ff. in 9 Bdn.; eine Fortsetzung — Bd. X—XIV — von Salfi). Von allgemein kulturhistorischem Standpunkt, aber nicht immer zuverlässig in Einzelheiten behandeln die italienische Litteratur u. a. G. Maffei (Storia della letteratura italiana, Mailand 1825, später 1834, 1844 u. s. w. öfters neu aufgelegt); Emiliani Giudici (Storia delle lettere in Italia 1841, neue Aufl. 1855). Vor allem verdienen jedoch stets die geistvollen Arbeiten von Settembrini und De Sanctis gelesen zu werden: ich erwähne aus der großen Zahl ihrer Publikationen des ersteren Lezioni di letteratura italiana (neue Aufl. in 3 Bdn. Neapel 1879—80) und des letzteren Storia della letteratura italiana (3. Aufl. in 2 Bdn. Neapel 1879)*). Eberts Handbuch wurde schon oben S. 463 empfohlen.

Aus der großen Menge von Werken, welche einzelne Perioden oder einzelne Gattungen der italienischen Litteratur behandeln, gestattet der Raum hier nur einige wenige anzugeben. Für die ganze ältere Zeit ist Fr. Zambrinis Le opere volgari a stampa dei secoli XIII e XIV indicate e descritte (Neue Aufl. Bologna 1884) ein ganz vorzügliches bibliographisches Hilfsmittel, dessen Niemand entraten kann, der sich eingehend mit den ersten Perioden der italienischen Litteraturgeschichte

*) Weitere Litteraturangaben s. in Breitingers oben S. 410 erwähntem Buche.

beschäftigt. Über die älteste italienische Lyrik vergleiche man das schon erwähnte treffliche Buch von Gaspary, Die sicilianische Dichterschule des 13. Jahrh. (Berlin 1878), über die Anfänge dramatischer Dichtung A. D'Anconas Origini del teatro in Italia (Florenz 1877, 2 Bde.)*) und E. Monaci, Appunti per la storia del teatro italiano (Riv. d. fil. rom. I, II), zur Geschichte der Epik Pio Rajnas wertvolle Ricerche intorno ai Reali di Francia (Bologna 1872). — Begreiflicherweise hat die Renaissancelitteratur Italiens öfters die Forschung angezogen. Ein umfänglich angelegtes Werk über dieselbe ist G. Körtings Geschichte der Litteratur Italiens im Zeitalter der Renaissance (Leipzig 1878 ff., bis jetzt 3 Bde.). Das Werk hat seine großen Mängel: die Darstellung ist oft unendlich breit und ermüdend; die Disposition des Stoffes nicht durchweg ansprechend, Unwichtiges wird mit derselben Breite behandelt wie Wichtigeres, dabei mangelt es der Kritik oft an Schärfe und Klarheit. Trotzdem aber wird man das fleißige und gelehrte Werk als ein nützliches und förderndes bezeichnen müssen, das der ferneren Forschung die Arbeit in vieler Beziehung erleichtert. Für dasselbe Zeitalter sei hier noch auf das klassische Buch von J. Burckhardt, Die Kultur der Renaissance in Italien (neue Aufl. besorgt von L. Geiger Leipzig 1878), ferner auf Voigt, Die Widerbelebung des klassischen Altertums oder das erste Jahrhundert des Humanismus (2. Aufl. Berlin 1880—1) hingewiesen. — Über die italienische Volksdichtung orientieren u. a. D'Ancona, La Poesia popolare italiana; Studi (Livorno 1878), Nigra, La poesia popolare italiana (Romania V, S. 417 ff.), Rubieri, Storia della poesia popolare italiana (Florenz 1877). Auf die in der gleichen Richtung verdienstlichen zahlreichen Forschungen des Sicilianers Pitrè (zumeist in Palermo erschienen) kann ich hier nur noch im allgemeinen hinweisen.

Die beiden letzten romanischen Sprachgebiete, das Rätoromanische und Rumänische, haben keine sehr umfängliche, keine sehr weit zurückreichende Litteratur aufzuweisen. Ein fast vollständiges Verzeichniß der in rätoromanischer Sprache abgefaßten Litteraturdenkmäler veröffentlichte Böhmer in Heft XX (Nachträge in Heft XXI) seiner Romanischen Studien, wogegen die Geschichte der Litteratur des rätoromanischen Volkes von Friedl. Rausch (Frankfurt 1870) sehr unvollständig und unzuverlässig ist. Für Tirol vgl. man Schneller, Über die volksmundartliche Litteratur der Romanen in Tirol (Innsbrucker Gymn.-Progr. 1869). — Über die Entwickelung der rumänischen Litteratur gewährt Cipariu in seiner oben S. 470 empfohlenen Chrestomathie einen trefflichen Überblick, den das Verzeichnis der älteren Litteratur in den Principii de limbâ si de scriptura (s. o. S. 471) in willkommener Weise ergänzt. In Kürze orientiert auch der ebenfalls schon früher genannte Vortrag Picots (Rev. de Ling. VIII). Von sonstigen, meist aber wenig wissenschaftlichen Kompendien nenne ich: Popfiu, Poesiĭ si Prosă (2 Bde. Libenburg 1868 ff.; bespricht kurz die Litteratur bis Ende des vorigen Jahrhs.); Popu, Conspect asupra literatureĭ române si scrietorilor eĭ de la început si pînă asta-dĭ (2 Bde. Bukarest 1875. 76, mit das Beste was vorhanden); Densusianu, Istoria limbei si literaturei române (Jassi 1885). Die rumänische Volkslitteratur endlich wird durch eine vorzügliche Publikation M. Gasters Literatura populara româna (Bukarest 1883) erschlossen.

*) Auch die in mehreren Bänden gesammelten (sonst meist in Zeitschriften zerstreuten) kleineren Aufsätze D'Anconas seien zur Lektüre angelegentlichst empfohlen: sie sind alle bedeutsame Beiträge zur italienischen Litteraturgeschichte.

Nachtrag.

Zu S. 427: D'Ovidio, Della quantità per natura delle vocali in posizione (in Misc. Caix-Canello S. 393.)

Zu S. 429: Nyrop, Adjektivernes Kønsbøjning i de Romanske Sprog (Kopenhagen 1886).

Freiburg i. Br.

F. Neumann.

Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens

Bd.: 7,2

1886